

# **Utilização da banda desenhada no ensino de Português Língua Estrangeira**

**Filomena Martins Peixoto Venâncio**

**Dissertação de Mestrado em Ensino do Português  
como Língua Segunda e Estrangeira**

**abril 2016**

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Maria Martinho Carver Gale.

*Dedicatória pessoal*

*Aos meus pais pelo infinito apoio.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Professora Doutora Ana Maria Martinho Carver Gale pelos ensinamentos transmitidos, comentários, sugestões e orientação durante o Mestrado e na realização deste trabalho.

À minha família pelo apoio e compreensão ao longo desta etapa.

Aos meus amigos pela paciência e palavras de incentivo.

Aos colegas e professores que conheci durante este percurso e que de alguma forma contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e profissional, quer através da transmissão de conhecimentos, quer pela partilha de experiências e conselhos.

# **Utilização da banda desenhada no ensino de Português Língua Estrangeira**

**Filomena Martins Peixoto Venâncio**

## **RESUMO**

A presente dissertação, no âmbito do Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, procura abordar a utilização da banda desenhada em contexto de ensino e de aprendizagem do Português como Língua Estrangeira.

A banda desenhada é muitas vezes associada à diversão, à leitura fácil e superficial e com escasso conteúdo, não sendo por isso encarada como um material idóneo para utilizar em contexto de sala de aula. Pretende-se assim com este estudo combater a ideia de que a banda desenhada está associada à literatura infantil e mostrar que esta forma de arte é mais do que desenhos para crianças, podendo tornar-se numa ferramenta útil e eficaz no ensino de línguas estrangeiras e contribuir para o desenvolvimento das competências essenciais para a comunicação: ouvir, falar, ler e escrever.

É de salientar a importância de o professor selecionar a banda desenhada de acordo com o tema, os conteúdos programáticos e os objetivos da aula e adequá-la à faixa etária, ao nível linguístico e aos interesses dos alunos. A escolha adequada deste material permitirá transformar o interesse dos alunos por esse género textual em conhecimento.

Este estudo inicia-se com uma breve introdução, segue-se um enquadramento teórico do tema e uma vertente prática e, posteriormente, surgem as considerações finais.

**PALAVRAS-CHAVE:** banda desenhada, competência comunicativa, ensino, Português Língua Estrangeira, recurso didático

# **Teaching Comics in Portuguese as a Foreign Language Classes**

**Filomena Martins Peixoto Venâncio**

## **ABSTRACT**

The following dissertation within the Master in Teaching Portuguese as a Second and Foreign Language, seeks to address the use of comics in the context of teaching and learning Portuguese as a foreign language.

Comics are often seen as fun, easy and superficial reading with lacking proper educational content, and are therefore often not seen as a suitable material for use in the classroom context. This research study aims at discussing the generalized idea that comics are associated with children's literature and expects to show that this art form is more than drawings for children and can become a useful and effective tool in the foreign language teaching hence contributing to the development of essential skills for communication: listening, speaking, reading and writing.

It is important that teachers select the comics according to the subject, the syllabus and lesson objectives and adapt it to the age group, the language level and interests of students. The appropriate choice of this material has the potential to transform students' interest for this textual genre knowledge.

This study begins by a brief introduction, followed by a theoretical approach for the topic and a practical part and then come the final considerations.

**KEYWORDS:** comics, communicative competence, teaching, Portuguese as a Foreign Language, didactic resource

## ÍNDICE

<b>Introdução</b>	1
1. Formulação do problema	1
2. Justificação do tema	1
3. Objetivos do estudo	2
4. Metodologia	2
<b>Capítulo I: A banda desenhada</b>	4
1. Definição	4
2. História	8
2.1. Em contexto mundial	8
2.2. Em Portugal	12
3. Características	14
3.1. Características formais relativas à articulação da narração	15
3.2. Características formais relativas às imagens	17
3.3. Características formais relativas aos textos	19
<b>Capítulo II: A banda desenhada e o ensino</b>	21
1. História da integração da banda desenhada na educação	21
2. O poder da imagem	25
3. Utilização da banda desenhada no ensino de línguas estrangeiras	27
3.1. Aprendizagem de língua estrangeira	27
3.2. Competência comunicativa	33
3.3. Uso da banda desenhada em documentos orientadores	36
3.4. A banda desenhada como recurso motivador e lúdico	38

<b>Capítulo III: As competências essenciais para a comunicação</b> .....	41
1. Compreensão oral .....	41
2. Produção oral .....	43
3. Compreensão escrita .....	44
4. Produção escrita .....	48
 <b>Capítulo IV: Proposta de unidade didática</b> .....	51
1. Aula 1 .....	52
2. Aula 2 .....	55
 <b>Conclusão</b> .....	59
 <b>Bibliografia</b> .....	61
 <b>Anexos</b> .....	71



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**L1:** LÍNGUA MATERNA

**LE:** LÍNGUA ESTRANGEIRA

**LM:** LÍNGUA MATERNA

**LM:** LÍNGUA NÃO MATERNA

**LS:** LÍNGUA SEGUNDA

**PLE:** PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

**PLNM:** PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

**QECR:** QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

**QuaREPE:** QUADRO DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO PORTUGUÊS NO  
ESTRANGEIRO

# **INTRODUÇÃO**

## **1. Formulação do problema**

Atualmente, devido à existência de sociedades plurilinguísticas e pluriculturais, o ensino de línguas é considerado uma necessidade básica, cujo principal objetivo consiste em dar resposta às necessidades comunicativas de cada indivíduo. A metodologia comunicativa que orienta o ensino de idiomas defende que o aluno deve ter uma presença mais ativa e dinâmica e que o professor deve ter um protagonismo menor. As aulas na língua-alvo devem ser dinamizadas, sempre que possível, de modo a permitir ao aluno uma participação ativa na sua aprendizagem, pelo que o docente deve procurar materiais que despertem a motivação e estimulem o interesse e a aprendizagem dos discentes.

Tendo como ponto de partida o exposto, urge assim a necessidade de encontrar estratégias e recursos facilitadores desse processo, preparando os aprendentes para situações reais de comunicação. Nesta perspetiva, o presente estudo visa explorar as vantagens do uso da banda desenhada e dar a conhecer o seu carácter didático como ferramenta útil e auxiliadora no ensino-aprendizagem de PLE.

## **2. Justificação do tema**

A escolha do tema resulta da motivação pessoal que a banda desenhada desperta, uma vez que é algo com que estamos familiarizados, fazendo este tipo de livros parte da nossa infância. Durante esta faixa etária a banda desenhada desempenhou um papel muito importante na iniciação à leitura. A nossa imaginação despertou com as páginas coloridas, a dinâmica das imagens, a presença da linguagem coloquial e os textos de leitura fácil. Foi graças a esta forma de arte que muitas crianças se interessaram em muitas circunstâncias por outro tipo de leitura.

Este material justifica a nossa escolha porque os alunos recebem-no com entusiasmo, motivando-os e conduzindo-os a uma participação mais ativa nas aulas. A utilização da banda desenhada visa também incentivar os jovens à leitura. Os processos de memorização e compreensão são facilitados pela combinação entre texto e imagem,

sendo mais fácil captar a atenção e o interesse do aluno através da cor e da imagem desse género artístico e dos seus textos curtos e de fácil leitura.

Criados numa sociedade audiovisual, os jovens identificam-se muito com a banda desenhada. A sua linguagem simples e direta possibilita uma grande diversidade de atividades. Neste sentido, a eleição do tema deve-se ao enorme potencial que essa forma de expressão possui, visto ser um material rico, diversificado e que apela à motivação e ao interesse. Este estudo funcionará também como um acréscimo à minha formação e desempenho da atividade profissional.

### **3. Objetivos do estudo**

O presente trabalho de investigação tem como objetivo geral utilizar a banda desenhada como meio de aprendizagem e enriquecimento da língua, assim como fonte de informação.

As questões orientadoras que guiam este estudo de investigação são: *Qual o contributo da banda desenhada para a aprendizagem de línguas? Como utilizar a banda desenhada como recurso didático no ensino de Português Língua Estrangeira?*

Pretende-se assim conhecer as características e compreender as vantagens da sua utilização no contexto de ensino e de aprendizagem de PLE. O presente trabalho procura apresentar as potencialidades pedagógicas da banda desenhada e analisar de que forma contribui para a promoção e desenvolvimento das competências de uso da língua, enquanto recurso didático.

### **4. Metodologia**

Tendo em conta os objetivos propostos, a dissertação encontra-se organizada em dois momentos. A primeira parte do trabalho desenvolve-se em três capítulos e destina-se à sustentação teórica do tema em estudo.

O primeiro capítulo é dedicado a informações sobre a banda desenhada, onde abordaremos a sua definição, a origem, a evolução histórica em contexto mundial e em Portugal, e as suas características.

O segundo capítulo centra-se na exploração da banda desenhada no ensino e desenvolve-se em três momentos. No primeiro, é apresentada uma breve história da sua integração na educação, seguindo-se uma abordagem acerca do poder da imagem. Posteriormente, debruçamo-nos, em quatro momentos, sobre a utilização da banda desenhada no ensino de línguas estrangeiras: compreender o processo de aprendizagem de uma LE; conceito de competência comunicativa; aferir a relevância atribuída, através da análise a três documentos orientadores concebidos no âmbito do ensino de idiomas; e aludir às vantagens e aos benefícios do seu uso e do seu papel como recurso motivador e lúdico.

O terceiro capítulo procura analisar e apresentar as potencialidades da banda desenhada no trabalho das competências essenciais para a comunicação: compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita.

A segunda parte deste estudo corresponde à vertente prática e abarca o quarto capítulo, no qual faremos uma proposta de unidade didática para dois blocos de aulas de PLE.

Para recolher informações que possibilitem dar resposta às questões orientadoras e dar cumprimento aos objetivos propostos no presente estudo de investigação, recorreremos a pesquisas bibliográficas e documentais de referência, incluindo livros e revistas especializadas, manuais e consultas de sítios da Internet.

## **CAPÍTULO I: A banda desenhada**

### **1. Definição**

Definir algo nem sempre é fácil e consensual, uma vez que proceder à descrição e posterior explicação de um conceito exige um confronto de autores e de opiniões. A banda desenhada é um género textual de grande divulgação e um meio integrante da cultura de massas. Esta forma de arte possui um extenso número de definições de carácter estético, linguístico, sociológico, etc. Contudo, não reúne um consenso generalizado e algumas pecam pela incompletude e outras pela generalização. Na nossa opinião, todas são pertinentes, pois detetam aspetos essenciais a esta forma de expressão. Consideramos que será enriquecedor para este estudo apresentar definições elaboradas por vários autores para que se complementem, acrescentem informação nova em relação às anteriores e para que se validem mutuamente. Este critério de seleção tem como objetivo alcançar uma visão global da definição de banda desenhada.

A definição mais elementar descreve esta forma de arte como «(...) un medio de comunicaci3n de soporte escrito, que se viene utilizando como recurso para el entretenimiento personal desde antaño (...)» (L3pez, Jim3nez, Navarro, Montesdeoca, Garc3a e Socorro, 2002: 133). Os autores t3m tamb3m fazem refer3ncia 3 propaga33o maci3a da banda desenhada, que constitui uma das suas caracter3sticas essenciais. Mu3oz (1982) justifica o car3cter de meio de comunica33o de massas pela indispensabilidade da sua impress3o. 3 sua defini33o, o autor acrescenta o suporte em papel como componente fundamental para a exist3ncia desta forma de express3o, considerando-a uma narra33o constru3da atrav3s de imagens desenhadas em papel. Por sua vez, Rodolphe T3pffer atribuiu a designa33o de literatura em estampas por se tratar, na maior parte dos casos, de um g3nero impresso. No entanto, com a evolu33o das tecnologias, esta caracter3stica perde relev3ncia, uma vez que na atualidade 3 poss3vel aceder a bandas desenhadas em formato digital, como o computador, o iPad, etc.

Para Filippini e Bourgeois (1976 : 14), «la bande dessin3e est une succession d'images, reli3es par un texte inscrit dans des bulles (ou ballons) et dont le support est le papier». A ordem sequencial destacada por estes dois autores 3 um fator importante na leitura. O alinhamento das vinhetas faz com que seja conhecida como arte sequencial, designa33o criada por Eisner, em 1985, sendo a que maior influ3ncia exerceu nos

estudos deste género artístico. Para Eisner, elaborar uma banda desenhada é conceber uma ideia e a arte sequencial é um processo de escrita no qual o escritor para além de compor as imagens numa sequência narrativa também cria um diálogo.

O sentido de leitura é outro fator relevante da banda desenhada evidenciado por SIPORbase (Sistema de Indexação em Português) (1992: 10) como uma «sequência de desenhos impressos em tira horizontal com uma leitura idêntica à da escrita e que representam momentos sucessivos de uma história geralmente humorística ou de aventuras». As imagens encontram-se ordenadas numa sequência de forma a facilitar a sua leitura e, tal como a escrita fonética, a banda desenhada lê-se seguindo a orientação de leitura no Ocidente, ou seja, da esquerda para a direita.

Manacorda de Rosetti (1976: 23) apresenta uma definição que refere outros elementos constituintes ao afirmar que «Una historieta es una secuencia narrativa formada por viñetas o cuadros dentro de los cuales pueden integrarse textos lingüísticos o algunos signos que representan expresiones fonéticas (Boom, crash, bang, etc.)». Paralelamente ao carácter narrativo e sequencial da banda desenhada, a definição desta autora acrescenta outras características distintivas: a vinheta e os elementos icónicos e linguísticos, como as onomatopeias.

Por sua vez, Baron-Carvais (1985: 110) defende que «une BD est une suite d'images fixes. Le lecteur imagine, selon les directives suggérées dans le dessin précédent, ce qui se passe dans l'intervalle séparant ce dernier du dessin suivant». Esta definição incide na participação ativa do leitor na reconstrução do sucedido entre as várias vinhetas. O leitor tem como tarefa exercitar as suas capacidades interpretativas visuais preenchendo na sua mente a imagem oculta que decorre no espaço existente entre duas vinhetas. McCloud atribuiu a esta capacidade a designação de arte invisível.

O autor Guimarães (s.d.: 4) define este meio de comunicação partindo da importância da linguagem icónica, referindo ser:

(...) uma forma de expressão artística em que há o predomínio do estímulo visual. Está inserida dentro de uma categoria mais geral que pode ser denominada Arte Visual, que engloba aquelas formas de expressão em que o espectador, para apreciá-las, usa principalmente o sentido da visão.

Para este autor a visão torna-se relevante para a compreensão desta forma de arte.

Um novo elemento da banda desenhada é mencionado na explicação proposta por Gubert (1973), citado por López *et al.* (2002: 135), que a descreve como «Historieta ilustrada cuya acción se sucede en diversas viñetas, en donde el texto de lo que cada personaje dice se encuentra encerrado en un globo o bocadillo que sale de su boca». O balão tem como função apresentar a fala das personagens e identificar qual delas está a falar. Contudo, uma vez que não é uma característica intrínseca da banda desenhada, a sua presença não é assídua em todas as vinhetas.

Sob o ponto de vista do autor Pessoa (s.d.: 1), a banda desenhada é uma arte que resulta da fusão com outras formas de expressão, na medida em que «As histórias em quadrinhos são uma multiarte que se utiliza de monoartes como o desenho, a escrita e a narrativa para gerar um meio de comunicação que ao mesmo tempo é de massa e subjetivo, já que sua leitura é um exercício individual». Relativamente à hibridez deste género artístico, Guimarães (s.d.) destaca a literatura infantil, o cinema de animação, a caricatura, a pintura, a escultura e a imprensa. Por sua vez, Quella-Guyot (2004: 1) defende que «La BD est un art du dialogue au même titre que le théâtre, un art de la mise en images au même titre que le cinéma, mais également un art du dessin, lequel moins valorisé que la peinture a en plus le tort d'être "colorié"».

Kunzle (1973) propõe uma definição na qual a banda desenhada de qualquer época e país teria de cumprir determinadas condições: existência de uma sequência de imagens separadas; uma preponderância das imagens sobre o texto; ser um meio de comunicação social; e contar uma narrativa moral. Quanto a Renard (1981: 11), considera que «só existem três elementos sempre presentes, qualquer que seja a banda considerada: uma história, traduzida em desenhos, e impressa (ou susceptível de sê-lo)», justificando-os da seguinte forma: a história, na qual sucedem acontecimentos ao longo do tempo, tendo em comum uma ou várias personagens; os desenhos expostos numa sequência que traduzem o encadeamento de acontecimentos; e a impressão devido ao carácter manejável do seu suporte material, análogo ao jornal ou ao livro. O autor conclui que «chamar-se-á banda desenhada a toda a história desenhada e impressa» (*Ibidem*).

Produzir uma definição válida e abrangente do que é a banda desenhada torna-se difícil pelo facto de cada autor dar ênfase a determinados elementos em detrimento de outros, tais como o carácter de meio de comunicação de massas, a presença do sistema

verbal e icónico, a impressão e o suporte. Todavia, o carácter sequencial e narrativo de imagens desenhadas é a característica mais consensual referida pelos autores citados. Como definição final apresentamos a proposta elaborada pelo crítico, historiador e investigador espanhol Antonio Martín que resume os principais elementos, tornando-se de fácil compreensão:

La historieta o cómic [...] puede definirse a nivel operativo como una historia narrada por medio de dibujos y textos interrelacionados, que representan una serie progresiva de momentos significativos de la misma, según la selección hecha por un narrador. Cada momento, expresado por medio de una ilustración, recibe el nombre genérico de viñeta. Los textos, que pueden existir o no según las necesidades narrativas, permiten significar todo aquello que los protagonistas de la acción sienten, piensan o verbalizan. (Martín, 2006, citado por Carrasco, 2007: 23)

A terminologia deste meio de comunicação difere nos diversos países, o que também contribui para a sua definição. Importa assim conhecer as origens das várias designações que este género textual possui. Nos Estados Unidos é conhecida por *comics*, porque as primeiras histórias eram de humor. Em França designa-se por *bande dessinée*. Em Portugal denomina-se por *banda desenhada* (ou *BD*) que provém da tradução da expressão francesa, devido à grande influência da cultura francófona, e realça o facto de este género se constituir com uma sequência de desenhos. Apesar de ser menos usada, também se pode chamar *história aos quadrinhos*, que remete para o formato mais frequente das vinhetas. No Brasil, a designação mais usual é *história em quadrinhos* ou *quadrinhos* e é também conhecida pela expressão *gibi*, cuja origem está relacionada com o nome de uma revista desta arte publicada em 1939. Relativamente aos países de língua espanhola, estes utilizam vários termos para designar banda desenhada, sendo os mais frequentes *historieta*, *tebeo* e *cómic*. O nome *historieta* está diretamente relacionado com a dimensão da história apresentada, enfatizando o carácter narrativo desta arte, e é usado nos países latino-americanos a par de outros termos como *monitos* (Chile e México), *comiquitas* (Venezuela) ou *muñequitos* (Cuba). Em Espanha chamou-se de *tebeo*, nome oriundo da revista infantil TBO, fundada em 1917, o qual se propagou como sinónimo de *historieta*. A partir dos anos 1970 passou a ser utilizado o termo anglo-saxónico *comic*. Em Itália designa-se de *fumetti*, porque os balões usados para os diálogos parecem fumo a sair pela boca das personagens.



É de realçar que a conjugação de diversos tipos de arte também está na origem de algumas designações pelas quais tem sido conhecida: *literatura gráfica* (Francis Lacassin), *figuração narrativa* (Pierre Couperie) e *história iconográfica*. Conclui-se que todas as nomenclaturas são válidas, porque se referem a elementos que a caracterizam.

## **2. História**

A banda desenhada é mundialmente considerada a 9ª arte pela sua capacidade de abranger diversas faixas etárias, culturas, línguas e estatutos económicos e sociais. Assim, de modo a tentar compreender este fenómeno e a sua influência, revela-se pertinente situar a origem deste género artístico e apresentar os principais aspetos históricos do seu percurso evolutivo ao longo dos tempos. Abordamos o exposto, num primeiro momento, em contexto mundial e posteriormente a nível nacional.

### **2.1. Em contexto mundial**

O recurso às imagens para contar uma história é uma técnica antiga. Segundo Pessoa (s.d.), o aparecimento da banda desenhada remonta à pré-história e às pinturas rupestres. O Homem primitivo procurava criar histórias baseadas nas suas experiências quotidianas, representando-as através de uma sequência de imagens desenhadas nas cavernas. Ao longo do tempo esta forma de comunicação desenvolveu-se e surgiram outras manifestações artísticas. No antigo Egipto criaram-se os hieróglifos como idioma de um povo e deixaram registos gráficos nos quais descreviam as suas crenças mitológicas. Os índios americanos faziam gravuras nas pedras. Na Idade Média, as cerâmicas gregas eram pintadas com motivos decorativos e ilustrativos, as janelas eram decoradas com vitrais coloridos que representavam narrativas populares e religiosas, e as tapeçarias medievais eram ilustradas com imagens que retratavam algum acontecimento histórico como, por exemplo, a tapeçaria de Bayeux, que descreve a conquista da Inglaterra pelos Normandos. Segundo Renard (1981), estas formas de expressão para contar uma história são consideradas precursoras da banda desenhada.

Esta arte tem as suas raízes na Europa. Nasceu no século XIX sob a influência do ensino suíço. Em 1831, Rodolphe Töpffer, influenciado pelas ideias de Jean-Jacques

Rousseau, Molière, Racine, Tacite e Virgile, escreveu o seu primeiro livro, um conto humorístico ilustrado de uma sequência lógica de desenhos, intitulado *L'histoire de Monsieur Jabot*, o qual foi publicado em 1833 e considerado aquele que inaugura a banda desenhada moderna. Por volta de 1883, adicionou a palavra às imagens em sequência. Em 1889, surgiu em França *La Famille Fenouillard*, considerada pelos historiadores como a primeira banda desenhada moderna. Contudo, os EUA foram considerados o país de origem deste género artístico, por ter sido aí que o seu desenvolvimento foi mais propício.

O aparecimento desta forma de expressão ocorreu como embrião do advento da imprensa durante o século XIX. Resultando dessa ligação, este género artístico encontrou seus precedentes nas tiras humorísticas que satirizavam a atualidade, publicadas por jornais europeus e norte-americanos. Contudo, durante muito tempo foi considerada um parente pobre da literatura e da ilustração, «com demasiados bonecos para ser literatura, demasiado ligada à imprensa para ser pintura» (Zink, 1999: 1). Em 1895, o jornal norte-americano *New York World*, considerado o pioneiro da banda desenhada, publicou *The Yellow Kid and His New Phonograph* de Richard Felton Outcault. Até então, a imagem representava o único elemento comunicacional utilizado. Assiste-se assim a uma história onde pela primeira vez é feita referência ao balão. Este recurso gráfico foi introduzido por Outcault como suporte dos diálogos entre as personagens. Em 1905, surgem as pranchas dominicais *Little Nemo in Slumberland*, criadas por Winsor McCay e publicadas semanalmente no jornal *New York Herald*, que vêm definir a linguagem e os elementos da banda desenhada.

De acordo com Villanueva (2000), a partir dos anos 1930 este género artístico libertou-se dos jornais e alcançou a sua independência editorial, desencadeando a publicação dos álbuns de banda desenhada mais conhecidos da cultura franco-belga, como o *Tintin*, o *Astérix* e o *Lucky Luke* e também as anglo-americanas em revistas especializadas designadas por comic book: *Tarzan* de Edgar Rice Burroughs, *Flash Gordon* de Alex Raymond, *Príncipe Valente* de Hal Foster, e *Superman* de Jerry Siegel e Joe Shuster. A periodicidade destas publicações contribuiu para o aumento do consumo desta arte e, por conseguinte, da sua popularidade, na medida em que «As revistas de histórias em quadrinhos tiveram suas tiragens continuamente ampliadas, atingindo cifras astronômicas naqueles anos» (Vergueiro, 2004: 11). A evolução da

banda desenhada no século XX conheceu quatro épocas: a Era de Ouro (1938-1955), a Era de Prata (1956-1970), a Era de Bronze (1970-1985) e a Era Moderna.

A Era de Ouro foi o período em que se definiu o género dos super-heróis. O início desta Era ocorreu com o surgimento de *Superman*, tendo o seu sucesso conduzido ao lançamento de outros super-heróis, dos quais destacamos *Batman* (1939), *Flash* (1940) e *Mulher Maravilha* (1941).

O consumo desta forma de arte aumentou durante a Segunda Guerra Mundial devido à presença fictícia dos heróis nessa guerra. Com a proibição da importação da banda desenhada norte-americana, a ocupação militar alemã estimulou a produção deste género artístico franco-belga. Em 1946, Raymond Leblanc criou a revista *Tintin*, com Hergé como diretor artístico e onde surgiram personagens que marcaram gerações, tais como *Blake and Mortimer* de Edgar Pierre Jacobs ou *Alix* de Jacques Martin. Outra das revistas existentes nesta época era a *Spirou*, onde vários criadores de renome da banda desenhada europeia estiveram envolvidos na sua criação, nomeadamente Will Eisner (*The Spirit*), André Franquin (*Spirou e Fantásio*), Morris (*Lucky Luke*), entre outros. No Japão, a Segunda Guerra Mundial também produziu os seus efeitos nos criadores desta arte, levando ao rompimento com o modelo norte-americano. O desenhista de mangas Osamu Tezuka revolucionou a banda desenhada japonesa (manga). Inventou uma nova identidade para esta forma de expressão, popularizando-a e construindo as bases para tornar o Japão no maior produtor e consumidor deste género artístico à escala mundial. Em 1947, Osamu Tezuka tornou-se famoso no Japão com a publicação de *Shin Takarajima* (A nova ilha do tesouro) escrita por Sakai Shichima.

Entretanto, o desenvolvimento da banda desenhada deu origem ao aparecimento de novos géneros, como o terror e o crime. Entre os finais da década de 1940 e a década de 1950, a sociedade americana atravessou um período de aumento da criminalidade juvenil, sendo tal acontecimento considerado como imitação de cenas violentas das bandas desenhadas. Rapidamente esta forma de arte foi difamada e a sua leitura considerada culpada, o que levou a que psiquiatras afirmassem que ela transformava o leitor em delinquente. Como consequência desta situação foi criada pelas editoras, em 1954, a afixação de um selo que garantia a qualidade do conteúdo, designado de Comics Code Authority. Este tinha como objetivo regular o conteúdo publicado e consistia num conjunto de regras a elementos morais, religiosos, sexuais ou sociais que não respeessem

os valores tradicionais da família, do lar e de um comportamento honrado, por exemplo, qualquer ato de violência, calção ou nudez era proibido. Esta situação levou a que algumas editoras decretassem falência.

A segunda versão de *Flash* marcou o início da Era de Prata, a qual reintroduz outros heróis da Era de Ouro, tais como *Gavião Negro*, *Lanterna Verde* (Green Lantern) e *ÁtoIo*, sendo mantido apenas o nome dos personagens. O cenário favorito desta época era a Guerra Fria e o embate das forças do bem contra o mal. Na Europa, em 1959, fruto do encontro de Albert Uderzo e René Goscinny, a revista *Pilote* apresentou o gaulês *Astérix*, que teve um papel decisivo na definição de banda desenhada destinada a um público adulto. Este personagem ainda hoje resiste ao tempo. Durante as décadas de 1960 e 1970 houve uma viragem neste género artístico a nível mundial, assim como uma mudança de mentalidades. Nos Estados Unidos, surgiu a forma *graphic novel*<sup>1</sup> (romance gráfico) introduzida por Richard Kyle em 1964. Foi uma época também marcada pelo aparecimento da banda desenhada *underground*, ou seja, um ambiente cultural relacionado com qualquer forma de expressão artística (artes plásticas, literatura, música) da cultura urbana contemporânea.

Na Era de Bronze ocorreram mudanças significativas. O artista Stan Lee desafiou o Comics Code Authority com a publicação de uma história sobre traficantes de drogas sem a sua aprovação. Esta situação promoveu a utilização de temas que apelavam a um público mais adulto, como a morte dos heróis e o uso de estupefacientes. O escritor Grant Morrison (2011) designou esta época de Era Sombria, a qual seria marcada pela tentativa de transportar a realidade do mundo para a banda desenhada. Ainda neste período histórico, o termo *graphic novel* foi popularizado por Eisner em 1978 com a publicação de *A contract with God* (Um contrato com Deus).

A linguagem desta forma de expressão começou a ser renovada nos anos 1980 e 1990. Com o surgimento de novas possibilidades gráficas e técnicas ultrapassou a barreira do género a que estava confinada levando alguns autores a expor nos museus e galerias de arte. Nestas décadas, os leitores ocidentais entraram no universo japonês de banda desenhada e de animação. Atualmente, este meio de comunicação tem outro polo de atração: o *manga*, sendo este um género de sucesso mundial. Realça-se ainda o facto de cada vez mais os autores lançarem os seus trabalhos na Internet.

---

<sup>1</sup> É uma espécie de livro que conta uma história através de banda desenhada, sem limitação de páginas.

Em síntese, os principais divulgadores da banda desenhada no mundo são a Bélgica, a França, a Itália, o Reino Unido, os Estados Unidos da América e o Japão.

## 2.2. Em Portugal

Em 1850, surgiu em Portugal a primeira história aos quadrinhos, designação atribuída à banda desenhada durante o seu primeiro século de existência, intitulada *Aventuras Sentimentaes e Dramáticas do Senhor Simplício Baptista*. O seu autor foi António Nogueira da Silva, um dos caricaturistas mais notáveis da época e conhecido pelo pseudónimo Flora. A nível gráfico português, Rafael Bordalo Pinheiro foi o artista que mais se evidenciou durante o século XIX e início do século XX tendo sido um dos principais responsáveis pela expansão da banda desenhada portuguesa. Criou histórias com sequência lógicas, cujos textos e imagens se apresentavam de forma harmoniosa, dando uma valiosa contribuição para o desenvolvimento desta expressão artística.

Este género textual esteve sempre presente na cultura portuguesa. Contudo, a sua presença tem sido desvalorizada e considerada uma arte menor, cujo objetivo era entreter a população mais jovem:

A BD é entendida como propriedade de um certo escalão etário. Quando questionados sobre as suas leituras, poucos são os adultos que afirmam ter lido um álbum de quadrinhos depois da adolescência. (...) A obra escrita e iconográfica continua a ser associada a leitores pouco exigentes, com um nível cultural inferior. (Silva e Malheiro, 2006: 156)

A evolução da banda desenhada em Portugal foi muito lenta em relação a outros países da Europa. O seu progresso está diretamente relacionado com o estado político-social do país. Segundo Rocha (1992: 53-54), a Constituição Portuguesa de 1911 confere à criança o estatuto de consumidor de leitura. A autora afirma que este reconhecimento «constitui fenómeno da primeira metade do século XX. Daí à passagem da criança a grande consumidor autónomo de jornais (*comics*), livros e discos, vão poucos anos». A difusão da banda desenhada começou com o surgimento de jornais e suplementos para crianças, que se prolongou até final dos anos 1930.

O momento áureo desta arte ocorreu entre 1910 e 1940, destacando-se o artista Stuart de Carvalhais que foi considerado o verdadeiro criador da banda desenhada em Portugal. Em 1915, publicou a história de *Quim e Manecas* na revista *Século Cómico*. O *ABC-zinho* (1921-1932), primeira revista destinada ao público infanto-juvenil, também teve um papel relevante para a sua popularidade. O sucesso deste género contribuiu para o surgimento de outras revistas: *O Carlitos* (1922-1926), *Tic-Tac* (1930-1937) e *O Senhor Doutor* (1933-1943).

Em 1933, foi instaurado em Portugal o regime ditatorial Salazarista (Estado Novo), o qual utilizou a imprensa para impor e difundir os seus valores políticos, morais e sociais, censurando o que não fosse ao encontro da ideologia deste regime. As bandas desenhadas, tanto portuguesas como importadas, foram submetidas a uma revisão, sofrendo também com esta censura que obrigava a fazer alterações nos textos e nas imagens, «por vezes, a pequenos retoques nos desenhos, para alongar saias demasiado curtas, fechar decotes fundos, ou fazer desaparecer armas, mesmo que estas tivessem influência directa no decorrer da acção» (*Ibidem*: 137).

O sucesso da revista *O Mosquito* (1936) facilitou o surgimento de autores portugueses de banda desenhada: Eduardo Teixeira Coelho, José Garcês e Vitor Peon. No final da década de 1930, ocorreu uma grande importação de revistas internacionais, principalmente inglesas e espanholas e, mais tarde, francesas. Na década de 1940, começaram a chegar a Portugal as bandas desenhadas dos super-heróis americanos, tendo o primeiro contacto ocorrido com o *Faísca* (1943). Em 1953, alguns dos personagens foram censurados e proibida a sua publicação, entre eles o *Tarzan*, o *Super-Homem* e o *Capitão Marvel*. Este cenário refletiu-se negativamente na produção e na importação de textos.

A primeira série de *Mundo de Aventuras* (1949-1973) e *Cavaleiro Andante* (1952-1962) foram as revistas que dominaram nesta época. Em 1968, surgiu a revista *Tintim* que resultou num marco histórico, marcando o auge da invasão da banda desenhada franco-belga e representando uma conquista para Portugal. Esta revista publicou histórias de autores já famosos e de desconhecidos junto do público português reunindo material da revista belga *Tintin* e da sua rival francesa *Pilote*. Tornou-se na principal e mais influente publicação do seu período de existência (até 1982) devido à qualidade da impressão e do papel e à progressiva e criteriosa seleção das histórias.

É também nesta altura que o termo história aos quadrinhos passa a designar-se banda desenhada. Com a Revolução de 25 de abril de 1974 deu-se a queda do regime e da censura. Portugal saiu do isolamento em que se encontrava entre as décadas de 1950 e 1970, abrindo-se assim caminho para a expansão deste género artístico. Após um ano surgiu a revista *Visão* (1975-1976) que publicou material inédito e foi o primeiro projeto coletivo de autores de banda desenhada portuguesa.

Em 1990, surgiu a revista *Lx Comics*, editada por Renato Abreu e João Paulo Cotrim e apoiada pela Câmara Municipal de Lisboa. Publicou vários autores nacionais e internacionais e marcou uma nova etapa de qualidade na banda desenhada contemporânea. Esta revista terminou em 1991.

Atualmente, esta forma de expressão é mais valorizada mundialmente graças a uma mudança de mentalidades. Em Portugal, o Festival Internacional de Banda Desenhada da Amadora (FIBDA), iniciado em 1989, é uma aposta cultural que tem atraído vários leitores e autores, através da exposição de obras e da realização de atividades, contribuindo desta forma para promover a sua leitura a diversas gerações. A partir de 2009 este festival passou a ser conhecido pela designação de Amadora BD.

### **3. Características**

Para uma melhor compreensão da banda desenhada, torna-se necessário conhecer as suas características formais. Cada uma delas tem uma função que é indispensável para o leitor depreender a história que se pretende contar. A narração neste meio de comunicação é transmitida através de uma sequência de imagens, da mensagem verbal e de um conjunto de símbolos e signos, tendo em consideração que este género artístico é a combinação da linguagem visual com a linguagem verbal.

Neste capítulo, apresentamos os principais elementos que compõem esta forma de arte, seguindo a ordem proposta por Lomas (2006). Assim sendo, abordamos as características em três grupos: relativas à articulação da narração, relativas às imagens e, por último, relativas aos textos.

### **3.1. Características formais relativas à articulação da narração**

Como elementos da articulação da narração encontram-se a prancha, a tira, a vinheta, a linha de orientação e a sequencialização, os quais iremos abordar de seguida.

A prancha é uma macrounidade da banda desenhada e a sua designação surge muitas vezes em substituição do termo página. Esta variação deve-se ao facto de o primeiro termo enfatizar o aspeto gráfico e o segundo privilegiar a vertente verbal. Numa prancha, o número de tiras é variável, sendo normalmente constituída por três ou quatro, e tem em conta principalmente as necessidades da narrativa e os critérios de distribuição espacial. A sua leitura efetua-se da esquerda para a direita e de cima para baixo. Existem «casos em que a narrativa surge quase como uma consequência necessária e lógica da organização (gráfica) da prancha» (Mota e Guilherme, 2000: 33). Sobre as possíveis formas de organização de uma prancha, Zink (1999: 30) refere que:

A prancha (ou página) está organizada, no plano gráfico, como uma macro-unidade significativa, que pode corresponder a uma unidade de significado identificável – o caso das histórias de uma só página, as histórias de continuação – ou ser parte integrante de uma unidade de sentido superior: o conjunto de duas pranchas que forma uma só unidade gráfica, ou a um nó da narrativa, ou um número superior de número variável.

Este elemento pode, isoladamente, encerrar uma história, sendo autoconclusiva, ou necessitar de mais pranchas para a completar pressupondo-se, neste caso, de uma ideia de continuidade entre as páginas.

Em relação à tira ou banda, é uma macrounidade inferior à prancha e que advém da sua divisão horizontal, numa sequência de imagens geralmente constituída por três ou quatro vinhetas dispostas na horizontal. As tiras constituem as divisões nas quais se desenrola a sequência da história. Tal como a prancha, esta macrounidade da banda desenhada pode, por si só, contar uma história ou ser apenas um fragmento. Fernández (2003: 2) defende que existem dois tipos de tiras: «As autoconclusivas: cada una de ellas cuenta un relato completo. As seriadas: el argumento se hilvana a través de un número sucesivo de tiras». Muitas vezes, a tira é escolhida para figurar na imprensa devido à sua brevidade e pelo facto de poder ser autoconclusiva.



No que respeita à vinheta, esta é a subdivisão das tiras, à qual se chama vulgarmente quadrado. Zink (1999: 24) define-a como a «unidade sintáctica mínima» da banda desenhada, em que «por un lado es el espacio de la figuración y por otro un momento de la narración» (Altarriba, 2003: 7), apesar de ambas as vertentes de análise se interligarem. A vinheta retrata apenas uma cena da história e a sua sequência traduz o ritmo da ação, devendo ser lida da esquerda para a direita e de cima para baixo. Sá (1995) afirma que a sua leitura pressupõe uma leitura global, que nos dá uma imagem de conjunto do que há para ler; e uma leitura analítica, que nos permite decompor esta globalidade nos pormenores que a constituem. As vinhetas funcionam como veículos de narração, porque ajudam o leitor a ver a ação e, com os seus diferentes tamanhos, através de imagens criteriosamente escolhidas, representam o espaço e o tempo da narração. Nesta perspetiva, cada uma delas funciona como «a moldura de um momento da acção» (Zink, 1999: 24) sendo significativo para a compreensão do desenrolar da história. Em relação ao espaço, é de salientar que as próprias dimensões da vinheta traduzem significado, sendo que quanto maior for a sua proporção mais ênfase tem a ação por assumir maior relevo na narrativa. McCloud (2000) defende que se uma vinheta é maior do que as outras está a indicar uma duração de tempo mais longa e que se ela é mais pequena está a representar uma menor duração.

Varillas (2009: 107-108) salienta que uma vinheta pode representar mais do que uma ação em simultâneo:

(...) gracias a recursos discursivos como la perspectiva, una única viñeta puede narrar más de una acción – incluso con diferentes personajes –, en virtud de ese principio de simultaneidad que rige la recepción del cómic – frente a la linealidad que exige la lectura de un libro o el visionado de una película.

As vinhetas apresentam a forma reta de quadrado ou retângulo. Estes traços retos «sugerem que as ações contidas no quadrado estão no tempo presente (...) O traçado sinuoso ou ondulado é o indicador mais comum de passado» (Eisner, 1985: 44). De acordo com Antão (1997), a área em branco entre as vinhetas pode desempenhar um papel evocativo, preenchendo o leitor com a sua subjetividade, e serve para destacá-la e enfatizar o seu significado. Para Witty (s.d.) este espaço de transição é conhecido como gutter. Por sua vez, McCloud atribuiu a denominação de closure ao ato de preencher esse espaço com a imaginação. Segundo Eisner (1985), a linha que delimita e separa as

vinhetas pode nem existir e expressa uma noção de espaço ilimitado. A construção da vinheta põe em ação técnicas provenientes de outras formas de expressão, como o cinema, a fotografia ou a pintura, que cumprem distintas funções, como acentuar a importância de uma personagem, da sua mensagem ou da ação.

No que concerne à linha de orientação, tal como o seguimento da escrita e da leitura das línguas do Ocidente, a orientação de leitura da banda desenhada ocidental processa-se da esquerda para a direita e de cima para baixo. Nas bandas desenhadas japonesas (mangas) a linha de orientação é a inversa, isto é, devem ler-se da direita para a esquerda. O sentido também é vertical.

A sequencialização é uma das características que permite justificar o carácter narrativo desta forma de arte. Falar de sequencialização implica falar do encadeamento das ações narradas, conseguido através da justaposição das imagens. Na banda desenhada, o encadeamento das ações obedece a dois tipos de critérios. Um tem a ver com a ordem lógico-temporal que pressupõe um nexos de causalidade e de temporalidade e o outro critério prende-se com a ordem espacial que diz respeito à linha de orientação que dita a hierarquia em termos de espaço.

### **3.2. Características formais relativas às imagens**

Seguidamente, abordamos as características visuais da banda desenhada: o enquadramento, os signos cinéticos, as metáforas visuais, a cor e o corpo da letra.

O enquadramento é uma técnica cinematográfica que se consolida na delimitação do espaço real onde se desenrola a ação da vinheta. Em cada uma delas é efetuado o enquadramento das personagens e dos cenários em que a ação se desenrola, os quais ajudam a enfatizar a história. As imagens podem surgir afastadas ou aproximadas, o que permite transmitir a ideia de movimento e tornar a narração visual da história mais interessante. Os planos e os ângulos de visão correspondem a uma opção do autor e contribuem para o enquadramento na banda desenhada. Uma imagem pode ter diferentes planos e apresentar diferentes ângulos de visão, os quais cumprem funções distintas, completando a mensagem que se pretende veicular por via da vinheta. Durão (2003: 602) considera que «Los planos son espacios comprendidos entre el punto de partida y su toma por el dibujante. Los planos se definen en función de las

características explotadas en los ejes de visión». Existe uma diversidade de planos, no entanto, apenas referimos os que se utilizam no cinema e que foram adaptados à banda desenhada: plano geral, plano de conjunto, plano médio, plano americano, plano aproximado, primeiro plano, grande plano e plano de pormenor (Anexo 1). Em relação aos ângulos de visão, Paz (1984: 19) destaca a sua importância referindo que «O ángulo de visión ten (...) unha función narrativa. Cando o autor escolle un determinado ángulo para representa-la escea, faino porque ese é o xeito como quere que a vexamos, de maneira que uns elementos queden máis enfatizados que outros». Os ângulos mais frequentemente utilizados são o picado, o contrapicado e o frontal (Anexo 2).

Os signos cinéticos são outra característica visual da banda desenhada. Trata-se de linhas que representam a trajetória do movimento das personagens ou dos objetos durante a ação, dando uma realidade dinâmica para colmatar a natureza estática das imagens fixas. «Los signos cinéticos han nacido como réplica expresiva a la naturaleza estática de los signos icónicos que componen los cómics, obligados como están a representar una realidad casi siempre dinámica» (Valle, 2003: 200).

Tal como os signos cinéticos, as metáforas visuais são convenções gráficas. Porém, as funções são diferentes. As metáforas visuais correspondem a símbolos ou sinais icónicos que substituem as palavras e que visam transmitir estados de espírito, pensamentos ou sentimentos das personagens, através de desenhos. Representam também expressões verbais derivadas, muitas vezes, da linguagem coloquial, tais como “ficar a ver estrelas” e “ter uma ideia luminosa”. No primeiro exemplo são utilizadas estrelas para representar dor e no segundo exemplo recorre-se à utilização de uma lâmpada para simbolizar uma nova ideia por parte de uma personagem. São ainda usuais outros símbolos que enriquecem a expressão das personagens, tais como pontos de exclamação para exprimir admiração e pontos de interrogação para transmitir dúvida.

No que concerne à cor na banda desenhada, esta é um fator determinante na execução do objetivo. A sua utilização transporta sempre conteúdo informacional, podendo a mesma cor servir para atingir diferentes significados, tais como caracterizar ambientes e personagens, destacar algum elemento ou traduzir estados emocionais. A cor pode aumentar consideravelmente o valor motivacional do material utilizado. Na opinião de Aparici (1992), ela pode cumprir quatro funções: figurativa, estética, psicológica e significativa. A função figurativa está relacionada com o nível da

aproximação entre o representado e a realidade. Quanto à função estética está associada ao estilo do autor e ao seu conceito de harmonia na conjugação de diferentes cores. Em relação à função psicológica pode servir para realçar determinadas características dos cenários ou das personagens, ou provocar um sentimento de repulsa ou de empatia no recetor da mensagem. Por sua vez, a função significativa verifica-se quando a mensagem é representada na totalidade por uma cor.

A banda desenhada recorre a diferentes corpos de letra que podem assumir diferentes dimensões, que indicam o tom de voz ou um som mais ou menos intenso. Assim sendo, letra com maior espessura indica um tom de voz mais elevado ou um som forte, expressando, normalmente, gritos. A diminuição significativa do tamanho da letra diminui a intensidade da voz, traduzindo-se em sussurros e transmitindo, muitas vezes, a timidez da personagem. O formato da letra também é portador de significado nesta forma de expressão. A letra caligrafada indicia, muitas vezes, características das personagens; a letra ondulada significa que o enunciado é cantado; «una letra gótica, por ejemplo, insinúa un carácter conservador; una letra torpe, un espíritu infantil; una letra en cursiva, una elegancia personal» (Fernández, 2003: 7).

### **3.3. Características formais relativas aos textos**

De acordo com Carrillo *et al.* (s.d.), a linguagem verbal desempenha três funções: expressar as falas e os pensamentos das personagens (balão), introduzir informação adicional que apoie a compreensão da história (cartucho e legenda) e evocar os sons da realidade (onomatopeia).

Relativamente ao balão, este é um espaço destinado ao discurso direto de uma personagem, quer seja ao diálogo ou ao monólogo. É um elemento misto que conjuga o verbal e o icónico, situado no interior das vinhetas e que confere muita expressividade ao discurso, sendo, para o leitor, «(...) visualmente perceptível, capaz de influenciar, de forma decisiva, o equilíbrio e a leitura da cena representada» (Zink, 1999: 117). A sua função é a de representar o que as personagens dizem e como dizem, cuja localização no espaço indica a ordem das falas, sendo lido, nas bandas desenhadas ocidentais, de cima para baixo e da esquerda para a direita. O balão pode assumir variadas formas, as quais podem indicar estados de espírito, representar pensamentos e sons emitidos pelas

personagens. Este recurso narrativo é acompanhado de um apêndice que funciona como uma seta sinalizando a proveniência da fala, podendo apresentar vários apêndices, é o chamado balão uníssono que representa a fala proferida por mais do que uma personagem. No entanto, pode não existir este elemento «(...)» e a ligação entre a mensagem e o locutor ser sugerida pela sua colocação na vinheta» (Zink, 1999: 24). O uso de diferentes formatos das delimitadoras dos balões possibilita a modalização do discurso dando origem a distintos tipos de balões.

Quando o narrador pretende acrescentar informação extra, de modo a explicar algo que não é perceptível através das imagens, recorre ao uso do cartucho ou da legenda, que podem indicar informações de tempo e de espaço e representar as falas de um narrador, facilitando assim a compreensão da história. O cartucho e a legenda são elementos externos à ação. O primeiro corresponde a um texto inserido verticalmente entre duas vinhetas, o seu formato é retangular e não se integra na imagem. O segundo situa-se dentro da vinheta que acompanha, na parte inferior ou superior, e surge num retângulo localizado na horizontal.

Outro elemento importante do conteúdo verbal é a onomatopeia. Por vezes, os autores recorrem a elementos gráficos para representar sons. «As onomatopéias apresentam-se mais visuais que verbais. Aqui, não se trata apenas de representar sons, e sim de criar um "efeito sonoro", com suas devidas características e proporções, como se estivéssemos "visualizando o som", tornando mais fluida a leitura» (Gonçalves, s.d.: 4). Esta representação de um som pode figurar dentro ou fora do balão e misturar-se com a imagem, combinando o código verbal e icónico. Na maioria dos casos, as onomatopeias são derivadas de verbos da língua inglesa como, por exemplo, crash (colidir), splash (mergulhar) ou boom (explosão).

## **CAPÍTULO II: A banda desenhada e o ensino**

### **1. História da integração da banda desenhada na educação**

No final dos anos 1940, nos Estados Unidos da América, o opositor à banda desenhada Fredric Wertham, psiquiatra que estudava a delinquência juvenil, alertou a América dos perigos que advinham desta forma de expressão para os jovens e exigiu que o governo a regulamentasse. O seu percurso culminou em 1954 com a publicação do controverso e influente livro *Seduction of the innocent*, onde acusa a banda desenhada de ser perniciosa e promotora de estereótipos raciais, iliteracia, rebeldia e violência. Numa investigação à indústria deste género artístico pelo subcomité do Senado sobre a delinquência juvenil, as ideias de Fredric Wertham triunfaram. Este resultado conduziu à paragem dos escassos estudos sobre o valor educacional da banda desenhada. Esta era considerada como um material de carácter inferior e causador de efeitos perniciosos na formação do aluno, estando o seu uso em contexto de sala de aula interdito até início dos anos 1970. Acreditava-se que o lúdico de um recurso didático reduzia a sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, apesar de ter enfrentado muita resistência para alcançar uma posição favorável para o ensino, esta forma de arte começou a ter destaque em França como sendo «um material didático a utilizar na sala de aula (...) para estudar inúmeros aspectos importantes para o ensino da Língua» (Sá, 2000: 439).

Alguns professores americanos voltaram a levar a banda desenhada para a sala de aula. Richard Campbell foi um dos poucos a integrá-la no programa de leitura da quarta classe, enquanto Robert Schoof descobriu a sua utilidade no ensino dos dialetos (Koenke, 1981). Kay Haugaard (1973) e Constance Alongi (1974) recomendaram o seu uso com os alunos de leituras relutantes e, por sua vez, Bruce Brocka (1979) considerou-a um excelente aliado no combate ao perigo da televisão, a qual era vista como inimiga da literacia.

A problemática das relações entre a banda desenhada e o ensino suscitou interesse em alguns autores. O professor francês Antoine Roux foi um dos primeiros a sistematizar as reflexões desordenadas que foram sendo produzidas tendo em conta a pertinência educativa da utilização dessa forma de expressão na sala de aula, tendo sido

o primeiro a colocar a questão de que existem duas formas de introduzi-la na escola: *ensinar a banda desenhada* ou *ensinar com a banda desenhada*.

Nos anos 1980 e com as reformas pedagógicas desta década houve um ponto de viragem. Os estudos em sociologia da leitura demonstravam que era necessário atualizar e reequacionar as práticas reais dos alunos e dos seus interesses, face à evolução e mutação da população escolar, de forma a evitar os efeitos de exclusão que por vezes a cultura da escrita impunha. A divulgação da banda desenhada nas escolas foi beneficiada pela política que vingou em França, durante esta época, denominada de *tout culturel*. Iniciou-se um processo de reconhecimento das potencialidades deste material e de outros recursos provenientes dos meios de comunicação.

Durante muitos anos, o ensino em Portugal baseou-se no método tradicional, ou seja, recorrendo ao manual escolar e ao quadro. Com o evoluir das sociedades houve também necessidade de progredir e diversificar a forma como se ensinava. Começaram assim a surgir nas salas de aulas novos métodos de ensino, nomeadamente o recurso às novas tecnologias (PowerPoint), vídeos, entre outros. A banda desenhada revelou ser outra ferramenta relevante em contexto educativo contribuindo também para a diversificação dos recursos didáticos. Porém, inicialmente, esta forma de arte não teve muita aceitação nesse âmbito, sendo vista com desconfiança devido ao seu poder de influência na forma de agir e ser das pessoas.

Vergueiro (2004: 8) explica o preconceito contra um instrumento com potencial para a aprendizagem:

Essa inegável popularidade dos quadrinhos, no entanto, talvez tenha sido também responsável por uma espécie de “desconfiança” quanto aos efeitos que elas poderiam provocar em seus leitores. (...) os adultos tinham dificuldade para acreditar que, por possuírem objetivos essencialmente comerciais, os quadrinhos pudessem também contribuir para o aprimoramento cultural e moral de seus jovens leitores. Pais e mestres desconfiavam das aventuras fantasiosas das páginas multicoloridas das HQs, supondo que elas poderiam afastar crianças e jovens de leituras “mais profundas”.

Em alguns países, as revistas de banda desenhada foram alvo de censura, uma vez que os seus governantes temiam a transmissão de ideias revolucionárias nas mentes dos mais jovens. Vários críticos afirmaram que esse género textual desencadeava o interesse pelo seu carácter de entretenimento em detrimento dos estudos. «Tal antipatía podría deberse a distintas prejuicios: los cómics introducen ideas equivocadas en los niños y adolescentes, les hace perder el tiempo, los aleja de la auténtica lectura, etc.» (Borrego, 2002: 2). Nem sempre o uso da banda desenhada na sala de aula foi bem aceite pelos docentes e pelos pais, pois não acreditavam nas potencialidades lúdicas desta forma de arte, considerando-a como um subproduto, portadora de conteúdos irrelevantes, infantil e destinada à diversão.

Na perspetiva de Tisseron (1977: 11), autor do artigo *La bande dessinée peut-elle être pédagogique?*:

Il y a quelques années à peine, cette question aurait fait sourire. La bande dessinée était à peine reconnue comme moyen de communication, et encore moins comme outil pédagogique! Le genre était réservé aux enfants, et les lois d'après-guerre le réglementait si sévèrement qu'il n'était guère question de l'utiliser autrement que comme une amulette enfantine.

Apesar da introdução da banda desenhada na educação se ter realizado de forma lenta, as vantagens associadas ao uso deste meio de comunicação no ensino têm sido defendidas por uma pluralidade de autores. Miravalles (1999), Altarriba (2003), Acuña (2008) apresentam estudos onde reconhecem as potencialidades da utilização deste género, o qual pode ser explorado nas várias áreas disciplinares do ensino como, por exemplo, nas aulas de história - *A história de Portugal em banda desenhada* (Reis, 2003); de química - *A Química em Banda Desenhada* (Gonick e Criddle, 2006).

Esta ideia é reforçada por Hamze (2008: s/p):

Apesar das histórias em quadrinhos terem sofrido acirradas críticas, acabou suplantando a visão de alguns educadores e provando (sendo bem escolhida) que tem grande importância e eficácia nos trabalhos escolares. (...) As histórias em quadrinhos possuem potencialidade pedagógica especial e podem dar suporte a novas modalidades educativas, podendo ser aproveitadas nas aulas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências, Arte, de maneira interdisciplinar, fazendo com que o



aprendizado se torne, ao mesmo tempo, mais reflexivo e prazeroso em nossas salas de aula.

Todavia, têm sido feitos esforços no sentido de neutralizar os preconceitos associados à banda desenhada, bem como demonstrar que este meio de comunicação não se cinge apenas ao valor estético e à função de entretenimento:

El cómic ya no es simplemente un mero entretenimiento, es otra forma de comunicación, que se inscribe en el contexto de la civilización de la imagen. También es un sistema que podríamos aprovechar notablemente desde el punto de vista pedagógico, si somos consecuentes con los aspectos de una verdadera reforma de la enseñanza, planteados en el apartado anterior. (Miravalles, 1999: 172)

A sua vertente pedagógica é reconhecida por diversos órgãos que a veem como um veículo de transmissão de informação devido ao seu potencial comunicativo:

El cómic también puede ser de amplia utilidad por su argumento, que puede ser utilizado como punto de partida para la elaboración de guiones de participación en mesas redondas o debates. A este respecto, instituciones de salud y asistencia social distribuyen boletines en formatos de historietas que aborden temas de salud, sexualidad o adicciones, que representan materiales excelentes para la consideración de estas cuestiones en el aula. (Borrego, 2002: 3)

Em 1997 surge uma organização não-governamental designada de World Comics Finland<sup>2</sup>, fundada por artistas finlandeses de banda desenhada. Este projeto internacional é centrado no uso deste género artístico com fins educativos e, em conjunto com organizações locais, promove campanhas de divulgação e sensibilização da população para problemas locais, como a violência contra a mulher no Burundi, a prevenção da malária em Moçambique, o casamento precoce em campos de refugiados palestinos, campanha sobre os direitos das raparigas na Índia, etc. Destacamos também a iniciativa da Comissão Europeia de publicar bandas desenhadas sobre temas que possibilitam a reflexão e o debate em sala de aula como, por exemplo, o racismo. Porém, esta forma de expressão ainda é um recurso pouco utilizado apesar da aceitação e do reconhecimento do seu potencial pedagógico pela sociedade. No entanto, de acordo

---

<sup>2</sup> <http://www.worldcomics.fi/>

com Espírito Santo e Santos (2012), nos últimos tempos, a banda desenhada tem estado cada vez mais presente nos estudos académicos, que referem a sua capacidade educativa e a sua utilidade para além de uma vivência lúdica.

## **2. O poder da imagem**

Este subcapítulo pretende abordar a questão da imagem (estática ou em movimento) enquanto potencial recurso didático no ensino e aprendizagem de LE. Em relação à imagem estática reportamo-nos a cartazes, desenhos ou fotografias. Quanto à imagem em movimento referimo-nos à imagem veiculada por qualquer meio audiovisual (anúncio publicitário, documentário ou vídeo).

A imagem enquanto representação gráfica, digital, plástica ou fotográfica esteve sempre presente nas sociedades representando e ilustrando as vivências quotidianas da humanidade e possibilitou também a comunicação de ideias entre os indivíduos. Recuando ao período da pré-história verificamos que a comunicação estava associada à imagem, continuando a ter importância após o recurso à comunicação através da linguagem verbal. Na opinião de Berger (1987), o olhar antecede a palavra, ou seja, os seres humanos olham, reconhecem e comunicam pela visão antes de aprenderem a falar. Busto e Bedoya (2009: 2) realçam esta ideia afirmando que «La importancia de lo visual en la sociedad actual hace que nuestra vida diaria esté llena de imágenes a las que recurrimos constantemente», estamos rodeados de estímulos visuais quer seja na rua, nos sinais de trânsito, em cartazes, na publicidade, nos jornais, nas revistas, na televisão, na Internet, etc. A imagética, por si só, é portadora de informação, logo é foco de aprendizagem.

Barthes (1984) afirma que ao nível da comunicação de massas a mensagem linguística encontra-se presente em cada imagem, seja como título, acompanhando um artigo, nos diálogos dos filmes ou num balão de banda desenhada. Este autor considera que existem dois tipos de funções da mensagem linguística na sua relação com a mensagem icónica: de ancoragem e de etapa. Quanto à função de ancoragem é a mais frequente da mensagem linguística e encontramos-la nas fotografias da imprensa ou na publicidade. Relativamente à função de etapa é mais rara e encontramos-la nos desenhos humorísticos e nas bandas desenhadas, «aqui a palavra e a imagem estão numa relação

complementar; as palavras são então fragmentos de um sintagma mais geral, tal como as imagens, e a unidade da mensagem faz-se a um nível superior: o da história, da anedota, da diegese» (*Ibidem*: 33).

Há alguns anos que existe a ideia de que o uso de imagens afeta a aprendizagem de conceitos. Em 1978, Tennyson testou alguns tipos de suporte icónico, enquanto auxiliares para a aprendizagem de conceitos, com crianças do ensino primário. Com este estudo concluiu que o uso de imagens torna-se uma ajuda preciosa na aprendizagem de conceitos e regras. Sublinha também que este teste pode ser generalizado a outros níveis e áreas disciplinares. Assim sendo, mais do que um elemento decorativo e uma mera ilustração de um texto ou diálogo, a imagem começou a ser encarada como um material relevante, motivador e facilitador da aprendizagem com inúmeras potencialidades de ensino, proporcionando possibilidades na transmissão de conteúdos programáticos. O recurso a imagens serve também como complemento para a interpretação e perceção do leitor, facilitando a memorização de conteúdos, uma vez que um conceito abstrato passa a estar associado a um elemento icónico.

Importa salientar a importância da escolha dos materiais seleccionados pelo docente a serem aplicados em sala de aula. No momento de eleger a imagem adequada há que ter em conta determinados critérios, nomeadamente os objetivos pretendidos, a idade dos alunos e os seus interesses, pois cada imagem tem um valor particular. Esta seleção prende-se, primeiramente, com a finalidade que se pretende obter, porque:

Si queremos que practiquen exponentes funcionales la imagen debe proporcionar suficientes posibilidades de práctica. Si, por otro lado, vamos a presentar un nuevo campo semántico, las imágenes no deben ser ambiguas porque podrán llevar a una interpretación errónea. Al contrario ocurre si lo que queremos es desarrollar la destreza expresiva, cuanto más ambigua o abierta a interpretaciones, más posibilidades tendremos de crear situaciones comunicativas en clase. (Benítez, 2009: 3-4)

Por sua vez, Cuadrado, Díaz e Martín (1999) defendem dois tipos de critérios: os gerais e os específicos. Os primeiros incidem no porquê do uso de uma imagem, ou seja, que motivos didáticos nos movem para levar determinada imagem para a aula. As autoras agrupam os critérios gerais em três blocos: os critérios subjetivos, que se prendem com a curiosidade que a imagem pode suscitar no aluno, ativando a sua

imaginação; os critérios didáticos, que consistem na identificação da imagem como um meio de comunicação; e os critérios culturais, que incidem na imagem como uma mais-valia provocando no aluno interesse pela cultura do país da língua-alvo. Os critérios específicos incidem na forma como selecionamos as imagens e nas razões que nos movem a fazê-lo, tais como constar nos manuais; transmitir conteúdos que se pretende abordar na aula; enquadrar-se nas necessidades da turma; serem atrativas; e, em muitos casos, serem atuais e reais.

### **3. Utilização da banda desenhada no ensino de línguas estrangeiras**

#### **3.1. Aprendizagem de língua estrangeira**

Devido à realidade multicultural e multilingue existente na constante mudança do mundo, é inegável a necessidade da aprendizagem de outras línguas e da aquisição de conhecimentos a nível sociocultural e pragmático, de forma a estar preparado para a comunicação. A possibilidade de o ser humano comunicar e interagir apenas é possível com a aquisição de um sistema de signos (conjunto do significante e do significado) comum a uma cultura, designado de língua. Esta não pode ser entendida como uma estrutura independente, indiferente à realidade dos falantes e imutável, uma vez que representa um sistema de comunicação, bem como a ferramenta primordial do entendimento do mundo, e possui um carácter social. Neste panorama surgem as designações de LM ou L1 e LNM. Diante do referido, percebemos a relevância de definir estas terminologias.

A LM é um sistema de fala que adquirimos a partir do nascimento. Trata-se da língua de referência a partir da qual os indivíduos constroem as estruturas linguísticas, sendo também um processo natural e inconsciente de aquisição, estando esta completa por volta dos 6 ou 7 anos. De acordo com Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997: 15), «(...) os seres humanos adquirem espontaneamente, com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida – a sua língua materna – e usam-na criativamente como locutores, interlocutores e ouvintes». Neste sentido, os falantes de uma comunidade têm um conhecimento linguístico comum (língua), sendo a LM a língua nativa do indivíduo, adquirida naturalmente.

Relativamente à LNM é qualquer língua aprendida depois da LM e engloba os conceitos de LS e de LE. Por vezes, o termo LS é considerado como sinónimo de LE. Importa assim apresentar a distinção entre estas duas formas:

(...) o termo LS deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto que o termo LE deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico. (Leiria, 2004: 1)

Nesta perspetiva, chama-se LS quando não é a LM na generalidade de uma população, mas também se fala essa língua. Tem a ver com o estatuto oficial de um país, desempenhando funções económicas, políticas e sociais, sendo, por isso, designada de língua oficial. A LS é aprendida em ambiente de imersão, em contacto com os falantes nativos da língua que se está a aprender, ou seja, o aprendente está inserido no meio em que a língua é falada, interagindo numa diversidade de situações de comunicação. Esta aprendizagem ocorre em contexto informal.

No que concerne à LE, esta não possui funções comunicativas e sociais imediatas na comunidade onde é estudada. A sua aprendizagem ocorre fora da área geográfica onde esse idioma é falado, em contexto educativo, estando limitada à sala de aula, em que, geralmente, o professor e o manual utilizado são os únicos meios de acesso à língua-alvo. Do nosso ponto de vista, o processo de ensino-aprendizagem de uma LE requer a necessidade de estratégias pedagógicas e do recurso a materiais didáticos e motivadores que compensem a ausência do ambiente de imersão linguística.

Para elucidar melhor a diferenciação entre os termos LS e LE apresentamos a explicação e respetiva exemplificação proposta pelo linguista Leffa (1988: 212-213):

Temos o estudo de uma segunda língua no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno (exemplo: situação do aluno brasileiro que foi estudar francês na França). Temos língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (exemplo: situação do aluno que estuda inglês no Brasil).

Em suma, a aprendizagem da LS realiza-se no país onde essa língua é falada e a aprendizagem da LE é efetuada num país onde esse idioma não é falado.

No ensino de línguas surgem dois conceitos que apesar de serem distintos são essenciais: aquisição e aprendizagem. O termo aquisição aplica-se à LM e é considerado um processo inconsciente que ocorre de forma natural como resultado do uso da língua para fins de comunicação, no qual o indivíduo desenvolve conhecimento da língua a partir da sua exposição a ela. O termo aprendizagem aplica-se à LS e LE e é um processo consciente de retenção de conhecimento que no primeiro caso ocorre, como mencionado anteriormente, em contexto informal, enquanto que no segundo surge como resultado da instrução formal (na sala de aula da escola ou em institutos de línguas).

Uma LM não se adquire da mesma forma que se aprende uma LNM, porque a LM é inata e é aquela com a qual se convive desde o nascimento. Por sua vez, a LNM implica uma familiarização com um vocabulário, não é inata. O ser humano já nasce com uma propensão inata para a linguagem. A criança adquire a língua utilizada pelas pessoas do ambiente que a rodeia, começando a comunicar no idioma da comunidade de forma natural. No século XX surgiram várias hipóteses que pretendiam explicar este processo. Segue-se uma breve abordagem das principais teorias de aquisição da linguagem: o behaviorismo, o inatismo e o interacionismo.

A teoria behaviorista afirma que a criança aprende por tentativa e erro e que a aquisição da linguagem ocorre por um processo de imitação e repetição de sons e das estruturas linguísticas, a partir da receção de determinado estímulo, o qual provoca uma resposta. Se esta estiver incorreta, a criança é corrigida, caso contrário, é encorajada a repeti-la até a dominar.

Segundo a teoria inatista proposta por Chomsky, a aquisição de uma língua é uma capacidade inata ao ser humano, da mesma forma como adquire o andar. A criança possui uma gramática universal, ou seja, uma pré-programação presente no cérebro. De acordo com Galeffi (2003: 43), é graças a essa gramática que «as crianças são capazes de criar representações mentais que ultrapassam o discurso que ouvem e que se assemelham bastante às representações de outros falantes da mesma língua». A criança processa o discurso que ouve ao seu redor absorvendo o sistema de linguagem utilizada.

Todavia, é necessário que o ambiente em que ela está inserida proporcione condições para que possa desenvolver a sua faculdade em função do que a rodeia.

Por sua vez, a teoria interacionista defende que a aquisição da linguagem enfoca o papel do ambiente linguístico em interação com capacidades inatas da criança para determinar o desenvolvimento da linguagem. Nesta perspectiva, esta é o resultado de uma ação complexa entre as características humanas e o ambiente em que ela se desenvolve. Assim sendo, a LM é aprendida e ensinada através da interação social.

Na área de didática de idiomas, uma das temáticas mais discutidas diz respeito à relação entre a idade e o processo de aprendizagem de uma LE. Algumas investigações revelam que existe uma maior facilidade em estudar uma LE na infância, sendo que a capacidade de desenvolver um nível de proficiência como a de um falante nativo é alcançada por poucos indivíduos que iniciam o seu processo de aprendizagem na idade adulta. O linguista e neurocientista Lenneberg (1967) acreditava que a linguagem tinha uma base biológica e que existia um período propício ao ser humano em que se desenvolviam as faculdades neurológicas que permitem aprender uma língua. Observou também que na puberdade as funções especializadas da lateralização hemisférica do cérebro tornam-se permanentes, perdendo a plasticidade após essa faixa etária. Neste sentido, afirmou que entre os dois anos de idade e a puberdade seria um período crítico para a aquisição de línguas, justificando-o por ser o intervalo de tempo no qual o cérebro possui grande plasticidade, como consequência do seu desenvolvimento.

Apesar de o trabalho de Lenneberg estar direcionado para a aquisição de LM, ele também contribuiu para os estudos sobre a aprendizagem de LNM, defendendo que nesta situação é igualmente aplicada a hipótese do período crítico, acrescentando à sua teoria que aprender um novo idioma a partir da puberdade não é impossível, mas sim difícil. As línguas estrangeiras devem ser ensinadas e aprendidas através de um esforço árduo, bem como as pronúncias estrangeiras não podem ser facilmente superadas após essa faixa etária. Curtiss (1977), Snow e Hoefnagel-Höhle (1978) são algumas das autoras citadas por Elliot (1982) que contestaram a hipótese do período crítico, atestando, a partir de experiências efetuadas, que é possível aprender idiomas após a puberdade. A questão da existência de um período crítico tem sido motivo de controvérsias entre linguistas e pesquisadores do cérebro humano, não havendo consenso acerca do assunto. Mesmo entre os teóricos que se manifestam a favor não há

concordância sobre a idade inicial e o seu término. No entanto, é unânime que as crianças e os adultos possuem formas distintas de aprender línguas.

O processo de aprendizagem de uma LE é influenciado por um conjunto de fatores. Ellis (1994) propõe três grupos: fatores externos ao indivíduo (contexto social, relação com o meio e situações de aprendizagem); fatores internos (LM, conhecimento linguístico); e fatores individuais (idade, inteligência, personalidade). Os fatores mencionados também são considerados pelo linguista norte-americano Krashen (1987), cuja teoria<sup>3</sup> assenta em cinco hipóteses: a da aquisição e aprendizagem, a hipótese do monitor, a hipótese da ordem natural, a hipótese do *input* e a hipótese do filtro afetivo.

Para ele, na hipótese da aquisição e aprendizagem os dois termos definem caminhos distintos no processo de uma LE. A aquisição é um processo subconsciente e ocorre quando se usa a língua em situações comunicativas, enquanto que a aprendizagem consiste num processo consciente que resulta do conhecimento explícito das regras gramaticais da língua e ocorre em ensino formal (sala de aula). Na opinião do linguista, a aprendizagem não se transforma em aquisição, apenas a língua adquirida permite uma comunicação fluente.

Quanto à hipótese do monitor refere-se ao conhecimento consciente das regras gramaticais da língua (aprendizagem) e tem como função atuar na produção de enunciados como um corretor. O monitor apenas é colocado em prática quando o falante perceber que cometeu algum erro e considerar necessária a sua correção. Para tal, recorre ao seu conhecimento explícito para editar os seus enunciados e deve também dispor de tempo para focar-se na forma.

Relativamente à hipótese da ordem natural, o linguista defende que existem ordens naturais na aquisição, mas não na aprendizagem e abrange o modo como o falante se apodera das estruturas da língua. As ordens naturais não são afetadas pela aprendizagem formal, ou seja, não se aprende estruturas de acordo com a ordem pela qual elas são ensinadas.

Segundo Krashen, o *input* (dados de entrada) é um fator relevante para a aquisição de uma língua, a qual progride por exposição a *input* compreensível ( $i+1$ ), isto é, contém elementos que o aprendente conhece ( $i$ ) e também outros que ainda

---

<sup>3</sup> Modelo teórico conhecido como Modelo do Monitor.



desconhece (1). Para o aluno passar do nível atual de competência (*i*) as amostras da língua-alvo devem ser proporcionadas em quantidade suficiente para ele receber estruturas correspondentes ao nível seguinte (*i*+1), através de uma ordem natural.

Krashen considera que para além da exposição ao *input* é fundamental que o aprendiz esteja afetivamente predisposto a recebê-lo. Assim sendo, relacionada com a teoria supramencionada está a hipótese do filtro afetivo definida como «a mental block that prevents acquirers from fully utilizing the comprehensible input they receive for language acquisition» (Krashen, 1985: 3). O linguista aponta a autoconfiança, a ansiedade e a motivação como os principais fatores afetivos que podem bloquear a aquisição. Nesta perspetiva, se o aluno se sente com baixa autoestima, ansioso e desmotivado, o filtro afetivo é alto e inibe esse processo. Caso contrário, se o aprendiz se sente confiante, seguro e motivado, o filtro afetivo é baixo, pelo que a língua será adquirida com maior facilidade e eficácia. Krashen acrescenta ainda que a principal justificação para as diferenças de aprendizagem, sobretudo entre crianças e adultos, deve-se à existência do filtro afetivo.

Em suma, Krashen considera que para existir uma aquisição da língua é necessário um *input* compreensível e um baixo filtro afetivo. O linguista sugere o uso de materiais de leitura atrativos como uma das possíveis fontes de *input*:

What is read depends on the student and what is available to him. For some people, it may be mystery novels, for others, science fiction, and for others, comic books. The only requirement is that the story or main idea be comprehensible and that the topic be something the student is genuinely interested in, that he would read in his first language. (Krashen, 1987: 164)

A banda desenhada é um recurso que responde às hipóteses do *input* e do filtro afetivo. Este género artístico é compreensível, atrativo, interessante, relevante, familiar ao aluno e contém imagens, reunindo assim as condições atribuídas por Krashen para a compreensão de mensagens, permitindo baixar o filtro afetivo.

### 3.2. Competência comunicativa

Durante muito tempo acreditou-se que saber uma LE era conhecer a sua gramática. O conceito de competência de Chomsky (1965) diz respeito apenas ao conhecimento gramatical que o falante possui. Para ele, a língua é um conjunto de estruturas gramaticais (competência linguística). Hymes, ao questionar a teoria de Chomsky considera-a incompleta e propõe-se a complementá-la. Assim sendo, em resposta a essa teoria, introduziu, em 1972, o conceito de competência comunicativa, utilizado para se referir não apenas ao conhecimento da língua mas também à capacidade de o usar. Neste sentido, para Hymes, além da competência linguística o falante também necessitaria de competência sociolinguística, ou seja, conhecimento das regras socioculturais do uso da língua.

A partir dos anos 1980, outros teóricos corroboraram as ideias de Hymes tendo sido posteriormente desenvolvidas. Surge assim o modelo de competência comunicativa proposto por Canale e Swain (1980) aplicado ao contexto do ensino de LE e composto por competências gramatical, sociolinguística e estratégica. Esta corresponde a formas comunicativas, verbais e não-verbais, compensatórias para auxiliar o falante na existência de falhas de comunicação em alguma das outras competências. Importa salientar que estes linguistas referiam como competência gramatical ao que Hymes denominava de competência linguística. Em 1983, Canale adicionou ao modelo inicial a competência discursiva, que diz respeito às regras do discurso, e ao conhecimento e à capacidade que o falante possui de combinar formas gramaticais e sentidos para produzir adequadamente diferentes tipos de textos, falados ou escritos.

Segundo o QECR<sup>4</sup>, a competência comunicativa compreende as competências linguística, sociolinguística e pragmática. Este documento subdivide a componente linguística em lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica.

O objetivo principal da aprendizagem de línguas é o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, a capacidade de compreender e usar a língua para fins comunicativos em diferentes contextos sociais. Para tal, torna-se necessário que o aprendente desenvolva as competências mencionadas. Acreditamos que a banda

---

<sup>4</sup> No âmbito do projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural” surge o QECR, concebido pelo Conselho da Europa, com o objetivo de harmonizar os níveis de aprendizagem de línguas no espaço europeu.

desenhada, dadas as suas potencialidades, revela-se um excelente recurso para as trabalhar no ensino de PLE.

Segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001: 208), «O desenvolvimento das competências linguísticas é um aspecto central e indispensável da aprendizagem de uma língua». Relativamente a esta componente, aspetos essenciais como a gramática, o léxico, a ortografia ou a pronúncia podem ser trabalhados recorrendo ao uso de bandas desenhadas. Uma das técnicas facilitadoras na aprendizagem e no desenvolvimento do vocabulário consiste na «apresentação das palavras acompanhada de auxiliares visuais (imagens, gestos e mímica, acções correspondentes, objectos diversos, etc.)» (*Ibidem*: 209). Consideramos assim a banda desenhada um material útil para atuar na abordagem desta competência.

É importante que o aprendente saiba utilizar as estruturas formais da gramática da língua nas situações de comunicação com que se depara ao longo do seu percurso de aprendizagem. Contudo, não basta saber gramática, também é necessário usar a língua de forma social e cultural para que haja maior compreensão entre os povos.

Quanto à competência sociolinguística, esta «afecta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto» (*Ibidem*: 35). Esta competência refere-se ao conhecimento e à capacidade de um falante compreender e produzir de forma adequada as regras socioculturais do uso da língua em diferentes contextos de interação social. Neste âmbito, o QECR (*Ibidem*: 169-174) destaca os seguintes domínios: os marcadores linguísticos de relações sociais (formas de saudação e de tratamento); as regras de delicadeza; as expressões de sabedoria popular; as diferenças de registo (formal, neutral, informal, familiar); e os dialetos e os sotaques. Os elementos sociolinguísticos também podem ser alcançados a partir dos diálogos da banda desenhada, por exemplo, através de interjeições ou de palavras e expressões coloquiais.

Importa sublinhar que a componente sociocultural é igualmente imprescindível no desenvolvimento da competência comunicativa. O QECR reconhece que no ensino de idiomas a língua e a cultura devem estar sempre associadas e, através deste documento, é dado a conhecer aspetos característicos da sociedade da língua-alvo e da sua cultura, tais como «a vida quotidiana; as condições de vida; as relações

interpessoais; os valores, as crenças e as atitudes; a linguagem corporal; as convenções sociais; os comportamentos rituais» (*Ibidem*: 148-150). Estes elementos devem estar presentes numa aula de LE e a sua seleção deve estar centrada no público-alvo e nas suas necessidades de comunicação.

Estaremos mais preparados para compreender a cultura e o comportamento de outros povos se entendermos e refletirmos sobre a nossa cultura e o nosso comportamento. Destaca-se a importância da necessidade de uma intercultura no ensino de LE para que os alunos possam lidar melhor com as diferenças, contribuindo para a tolerância, aceitação e compreensão do outro. É de salientar que:

O ensino de línguas estrangeiras deve enfatizar que os estereótipos atribuídos a cada povo, inclusive o nativo, não são absolutos, ou seja, nenhum povo é desse ou daquele jeito. O ser humano é complexo e alguma variação mais genérica de comportamento que possa existir não se deve a características inerentes aos povos. (Moita Lopes, 1996: 32)

Neste sentido, torna-se relevante a desconstrução de estereótipos, não fazendo o julgamento de outras culturas a partir da nossa própria cultura. Em relação ao ensino de PLE, segundo Almeida (2004: 6), não devemos restringir-nos apenas aos aspetos culturais de Portugal, mas também atender aos restantes países do mundo que têm a língua portuguesa como língua oficial, evitando estagnar geograficamente o ensino intercultural. Nesta perspetiva, consideramos que se deve utilizar este mesmo critério para qualquer LE e encaramos a questão da interculturalidade como um dos grandes desafios do ensino de idiomas.

Rojas (2004: 230) reconhece na banda desenhada um veículo de aspetos culturais afirmando que:

Los tebeos están cargados de ideología y de formas de ver el mundo, no son meros productores de humor, sino que a través de ellos se transmite la Cultura con mayúsculas y la cultura con minúsculas de un pueblo: reflejan los cambios históricos, sociales, económicos, los modos de vida y la manera de entender el mundo de sus habitantes, sus costumbres, sus hábitos, sus modos lingüísticos (...).

Concordamos com o posicionamento da autora e defendemos que a banda desenhada representa uma ferramenta profícua para uma intervenção mais adequada na abordagem de aspetos culturais no ensino-aprendizagem de PLE.

Em relação à competência pragmática, o QECR faz uma subdivisão da mesma, passando a referir a competência discursiva e a competência funcional. A primeira é indicada como «a capacidade que o utilizador possui para organizar frases em sequência, de modo a produzir discursos coerentes» (Conselho da Europa, 2001: 174). A competência funcional é designada como uma componente que «diz respeito ao uso do discurso falado e aos textos escritos na comunicação para fins funcionais específicos» (*Ibidem*: 178).

### **3.3. Uso da banda desenhada em documentos orientadores**

Como objetivo deste subcapítulo pretendemos aferir a relevância atribuída à banda desenhada no ensino de PLE. Para tal, centrámo-nos na recolha e análise de documentos orientadores concebidos no âmbito do ensino de idiomas, dos quais abordaremos o QECR, as Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) - Ensino Secundário e o QuaREPE.

Numa análise pormenorizada ao QECR verificamos apenas duas alusões à utilização da banda desenhada no ensino de LE. Este documento recomenda o recurso a materiais que permitam explorar as vertentes artística e criativa da língua para o ensino de idiomas. A primeira referência explícita à banda desenhada encontra-se inserida na seção intitulada *Usos estéticos da língua*, na qual o uso da literatura em sala de aula é valorizado, acentuando-se que «Os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo» (Conselho da Europa, 2001: 88). De entre os exemplos de atividades estéticas sugeridas para o ensino de línguas encontram-se «a audição, a leitura, a escrita ou a narração oral de textos criativos (histórias, rimas, etc.), incluindo textos audiovisuais, banda desenhada, fotonovelas, etc.» (*Ibidem*: 89). A segunda referência a este género artístico encontra-se na secção dedicada à tipologia textual, a qual se apresenta dividida entre textos orais e textos escritos. Das opções sugeridas, a banda desenhada surge como um dos textos escritos aos quais o professor e o aprendente poderão recorrer.

Todavia, é possível apontar alusões implícitas ao uso desse género, através da abordagem aos suportes visuais. Nesta ótica, na secção direccionada às atividades de produção oral é considerado que o comentário de dados visuais como quadros ou imagens constitui um tipo de atividade promotora da prática dessa competência<sup>5</sup>. Seguidamente, quanto à aprendizagem a partir de textos orais e escritos, entre as sugestões mencionadas surgem os suportes visuais, bem como a relação texto/imagem, contribuindo deste modo para apoiar o que é dito e lido<sup>6</sup>. As imagens também são indicadas pelo QECR no que concerne a estímulos para o aprendente desenvolver o seu vocabulário<sup>7</sup>. Por último, este documento refere que um texto que sirva de *input* para o aprendente poderá disponibilizar-lhe distintos géneros de suportes, entre eles os visuais, conducentes a um maior sucesso na realização de determinada tarefa<sup>8</sup>.

Relativamente ao documento Orientações Programáticas de PLNM - Ensino Secundário não se verifica qualquer tipo de referência à banda desenhada. Porém, é possível identificar algumas alusões ao uso da imagem como recurso de atividades, nomeadamente nas competências de produção oral (descrever e interpretar imagens e apresentar informação sintetizada), produção escrita (interpretar imagens e criar textos) e compreensão oral (compreender o que o professor diz sobre imagens observadas).

À semelhança do QECR, a menção à banda desenhada no QuaREPE é reduzida. A única ocorrência emerge com a enumeração de exemplos de suportes<sup>9</sup> que podem ser abrangidos nos textos escritos. Neste documento é também evidente, de modo implícito, a presença da banda desenhada nos descritores da caracterização geral nos dois primeiros níveis de proficiência, através da referência do uso de imagens como suporte à compreensão de palavras e expressões, identificação do tema e do conteúdo em textos (A1), interação em breves debates e construção de textos sobre imagens (A2)<sup>10</sup>.

Em suma, a escassa menção à expressão *banda desenhada* nos documentos orientadores pode ser compreendida como resultado da reduzida relevância conferida à imagem enquanto veículo potenciador de aprendizagem no ensino de LE.

---

<sup>5</sup> Conselho da Europa (2001: 91).

<sup>6</sup> *Ibidem*: 203.

<sup>7</sup> *Ibidem*: 209.

<sup>8</sup> *Ibidem*: 220.

<sup>9</sup> QuaREPE (2011: 17).

<sup>10</sup> *Ibidem*: 21-22.

### 3.4. A banda desenhada como recurso motivador e lúdico

No que diz respeito ao ensino de idiomas, a banda desenhada proporciona inúmeras vantagens. Diversos autores sugerem que no âmbito educacional esta forma de arte pode facilitar as disciplinas que impliquem leitura, sobretudo para os alunos que se mostram reticentes em ler ou que tenham mais dificuldades. Segundo os estudos de Araújo, Costa e Costa (2008: 29), «O uso de pontos, linhas, cores e a composição em geral, facilitam a interpretação texto-imagem do aluno. Este processo pode induzir o aluno a chegar à escrita, auxiliando-o no processo alfabetização, mesmo que não saiba ler ou escrever direito». A aplicação da banda desenhada na sala de aula possibilita aos alunos alargar a capacidade de observação, de expressão e de crítica, despertar o lado criativo, estimular a imaginação, e motivar a discussão e a reflexão, tornando a aula mais agradável e receptiva e contribuindo para a capacidade de fomentar a eficácia comunicativa. É de salientar também o facto de ser um material de baixo custo, acessível, fácil de manusear e, dada a sua versatilidade, é adaptável a diversos temas e níveis de ensino.

Em 2009, decorreu o seminário *Banda desenhada e o ensino/aprendizagem da leitura*, no Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro. Na entrevista efetuada após o mesmo, João Mascarenhas, um dos autores presentes, afirmou que:

A Banda Desenhada é uma ferramenta muito poderosa, quando se trata de passar rapidamente uma determinada ideia ou comunicação. Uma única página de Banda Desenhada pode, muitas vezes, realizar mais facilmente esse feito do que três ou quatro páginas de texto. (Mascarenhas citado por Sá, 2010: 148)

Um dos aspetos mais mencionados da banda desenhada como um valioso recurso didático é a motivação que ela transporta. Este é um fator relevante enquanto elemento condicionante da aprendizagem que influencia o modo como encaramos uma atividade. Se esta estimular o interesse e as necessidades do aluno, a receptividade será maior. É de realçar o papel fulcral desempenhado pela motivação no processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Um aluno motivado face a uma determinada atividade ou tarefa proposta terá mais predisposição para a aprendizagem, registando um maior envolvimento e sucesso nas mesmas.

Tal asseveração é corroborada pelo QECR (Conselho da Europa, 2001: 222-223), o qual defende a presença do envolvimento e da motivação como fatores afetivos importantes na aprendizagem de idiomas:

É provável que a execução de uma tarefa tenha mais sucesso se o aprendente estiver muito empenhado. Um nível elevado de motivação intrínseca para realizar uma tarefa – em virtude do interesse pela mesma, pela sua pertinência, por exemplo, para as necessidades reais ou para a execução de uma outra tarefa aparentada (interdependência das tarefas) – promoverá um maior envolvimento por parte do aprendente.

O valor motivacional da banda desenhada também está associado ao carácter lúdico presente neste material. Segundo Santos (1997), o lúdico é uma necessidade inerente ao ser humano em qualquer idade e não pode ser visto apenas como diversão. Neste contexto, é possível recorrer a esta componente como meio de atração do interesse e da participação dos alunos.

Defendemos que as atividades lúdicas revelam-se uma mais-valia e que a sua implementação no ensino de PLE propicia a desinibição dos aprendentes, facilita a construção do conhecimento e desenvolve práticas de socialização, na medida em que «(...) o lúdico ajuda a superar a timidez e o medo da exposição que as aulas de língua estrangeira possam suscitar» (Gonçalves, s.d.: 4). A sua utilização como ferramenta pedagógica cria um ambiente mais conducente à aprendizagem, promove a interação, estimula os discentes para uma participação ativa e favorece a retenção da informação, contribuindo para uma relação agradável entre professor - aluno - língua.

O uso da banda desenhada pode auxiliar o aluno na aprendizagem de PLE, devendo a sua aplicação ser significativa. Quando a imagem associada ao texto é devidamente utilizada o conhecimento é viabilizado, permitindo uma melhor compreensão da informação. Caso contrário, pode causar passividade no aprendente, sendo encarada apenas como elemento de distração, conduzindo a uma escassa aquisição de conhecimentos. Assim sendo, a informação recebida de forma visual é armazenada de modo mais sólido do que aquela que é escutada ou lida.

Cada aluno possui as suas próprias características e necessidades, pelo que o professor não deve optar por um ensino padrão, uma vez que as estratégias utilizadas poderão não ser adequadas a todos. Neste sentido, deve diversificar os seus métodos e



proporcionar o uso de recursos facilitadores para uma aprendizagem eficaz. É fundamental que o professor identifique as exigências da sociedade em que se insere e, permanentemente, a elas adequar a sua ação. Para além de uma apropriada formação, deve possuir, principalmente, uma atitude inovadora, reflexiva e investigadora. Assim, é essencial que este reflita sobre as práticas educativas. Os conteúdos programáticos devem adaptar-se às diversas situações e contextos educativos e não à mera sequência dos manuais escolares. O professor deve estar recetivo a novas aprendizagens e, regularmente, investigar, tomar decisões e desenvolver projetos, convergindo a uma prática educativa que vá ao encontro dos interesses, necessidades e desejos de cada aluno. É de salientar também a importância de partir dos saberes, experiências e interesses que os alunos transportam.

### **CAPÍTULO III: As competências essenciais para a comunicação**

Aprender uma língua implica usá-la em variadas situações de comunicação. A competência comunicativa desenvolve-se gradualmente através das competências de uso da língua durante o processo de aprendizagem. Ouvir, falar, escrever e ler são as habilidades essenciais que permitem ao ser humano agir socialmente no uso da língua. Assim sendo, nesta parte do estudo apresentamos as referidas vertentes.

#### **1. Compreensão oral**

A compreensão oral é uma das competências comunicativas mais importantes na aprendizagem de línguas estrangeiras e pode ser considerada como um suporte para o desenvolvimento das outras habilidades de uso da língua, visto que é «um meio essencial de input linguístico para os estudantes de idiomas» (Goh, 2003: 1). O desenvolvimento desta competência depende da extensão do vocabulário e da diversidade de estruturas linguísticas adquiridas pelo aprendente. Contudo, é a que tem recebido menor destaque nos manuais, assumindo, no entanto, uma maior consideração nas aulas de línguas estrangeiras devido ao atual reconhecimento da importância da comunicação oral.

A compreensão oral em LE exige um esforço considerável, pois implica treinar o ouvido a sons diferentes dos habituais, bem como entender o significado da mensagem emitida através de palavras carregadas de particularidades, como sotaques e tonalidades da voz, uma vez que «chaque langue possède un accent, une intonation et un rythme qui lui sont propres, et la méconnaissance de ces traits prosodiques entraîne des difficultés dans la compréhension des messages» (Cornaire, 1998: 196). O treino da compreensão oral é muitas vezes ignorado devido à necessidade de recorrer a materiais que nem sempre estão facilmente disponíveis como, por exemplo, um computador com ligação à Internet ou um rádio-gravador. A ausência de contacto com a língua-alvo é outro fator que dificulta esta competência. Torna-se assim imprescindível o professor dotar os aprendentes de formas que lhes possibilitem melhorá-la.

Na comunicação quotidiana, a compreensão oral não é uma habilidade isolada, pois ocorre concomitantemente com a produção oral (fala). Porém, na aprendizagem de uma língua a compreensão surge primeiro, na medida em que o indivíduo conseguirá

produzir quando entender a informação. Para Krashen (1987), apenas existe aquisição de uma língua quando há compreensão.

Segundo Pavoni (1982), o processo de compreensão oral estrutura-se em três etapas complementares: a pré-audição, a audição e a pós-audição. A primeira etapa consiste em preparar o aluno para o que vai ouvir, proporcionando-lhe a formulação de hipóteses e a ativação dos conhecimentos prévios sobre o conteúdo do texto. É a fase de clarificar o vocabulário novo ao aluno, fundamental para a compreensão, através de definições ou tradução. Seguidamente apresentamos exemplos de atividades possíveis de realizar: em relação ao texto oral, pedir ao aprendente para descrever imagens relacionadas com o tema; dar a sua opinião sobre o mesmo, para mobilizar conhecimentos; colocar-lhe questões de compreensão; aprender ou ativar vocabulário relacionado com o assunto.

A segunda etapa é o momento durante a realização do ato que envolve ouvir e centra-se na captação e retenção da mensagem. É aconselhável uma segunda audição. É importante elucidar o aluno do objetivo desta fase, pois, como refere Cornaire (1998), ele deve saber se está a ouvir para compreender, detetar algo específico, selecionar, identificar informações, reconhecer uma personagem, levantar ambiguidades, reformular, sintetizar, agir ou julgar uma atitude de uma personagem. Este posicionamento também é defendido pelo QECR (Conselho da Europa, 2001: 102) referindo que «o utilizador poderá estar a ouvir para compreender: o essencial; uma informação específica; os pormenores; o que está implícito, etc.». Como atividades a aplicar nesta etapa, podem ser, por exemplo, numa primeira audição verificar a compreensão global do texto (reconhecimento do tema ou de informações mais evidentes; ordenação de imagens) e numa segunda audição aferir o entendimento de informação específica (frases de verdadeiro ou falso; perguntas abertas) e praticar a identificação de palavras ou expressões (completar espaços em branco num texto; ordenar palavras ou expressões).

Por último, a pós-audição corresponde ao momento em que os alunos são incentivados a refletir sobre o texto que se ouviu e a mensagem compreendida. É uma fase de expansão e que envolve outras competências (produção oral e escrita), por exemplo, através de atividades tais como dar opinião, continuar o texto, compará-lo com a experiência pessoal, entre outras.

Para um tratamento adequado da compreensão oral, o docente tem de ter em consideração um conjunto de fatores na seleção dos textos, tais como a sua duração, as condições de reprodução do som na sala de aula, o timbre, a velocidade usada, a existência ou não de diversidades regionais e a frequência do vocabulário.

A competência auditiva é a única das habilidades que Snauwaert (2011) afirma que não é desenvolvida completamente com a banda desenhada, porque esta forma de expressão não permite testar o entendimento de palavras pronunciadas. Segundo o autor, esta falha é colmatada com a presença de conteúdos que «encaminan a los estudiantes hacia la competencia intercultural» (*Ibidem*: 4), dando a conhecer a história e a mentalidade das sociedades, os quais poderão ser explorados e servir de ponto de partida para debates e partilha de ideias em sala de aula.

## **2. Produção oral**

Conforme apontado por Cristóvão (2001), a produção oral em LE é a principal forma de estabelecimento das interações e da comunicação entre os indivíduos. É igualmente outra das competências que representa um desafio tanto para os alunos como para os professores. Muitas vezes, existem aprendentes que se sentem frustrados por não conseguir falar na língua-alvo, assim como docentes que consideram difícil trabalhar esta habilidade.

A produção oral deve ser estimulada através de atividades comunicativas significativas, pois «a condição fundamental para a aquisição/aperfeiçoamento de competências numa língua é o seu uso comunicativo – aprende-se a falar, falando (...)» (Amor, 2006: 67), o que pressupõe uma prática diária da LE para alcançar uma proficiência linguística.

Afigura-se necessário referir que o uso da língua varia em função do contexto, sendo indispensável o aluno interagir de acordo com temas de comunicação específicos para que a comunicação se desenvolva com eficácia e coerência. Para tal, é necessário prepará-lo para as diferentes exigências dos vários contextos da vida social. É nesta perspetiva que o QECR (2001) aponta quatro domínios comunicativos essenciais a ter em conta na aprendizagem de idiomas: público, privado, educativo e profissional. Neste

âmbito, revela-se pertinente ter em consideração as situações em que o aprendente necessita de comunicar na língua-alvo, evitando assim aprendizagens desadequadas.

À semelhança da compreensão, as atividades de produção oral devem integrar tarefas estruturadas em três etapas: pré-produção, produção e pós-produção. A primeira etapa consiste em preparar e motivar o discente para a atividade a executar, através, por exemplo, da ativação do seu conhecimento prévio sobre o tema e da revisão do vocabulário. A fase seguinte refere-se à realização de atividades para o desenvolvimento fonológico e da competência comunicativa. Por último, poderá focar-se em sons e vocabulário que o aprendente teve dificuldade em utilizar, bem como atividades de extensão (desenvolvimento de anteriores).

A banda desenhada é uma ferramenta promotora da oralidade e «cette pratique soulève l'enthousiasme des élèves et ceci a une conséquence immédiate: une participation orale inégalée» (Azam e Blaise, 2003: 33). Este meio de comunicação permite que os alunos se expressem, argumentem, participem ativamente e questionem. O desenvolvimento da competência oral é fomentado pela imitação das estruturas faladas devido ao seu discurso direto, através das interjeições, palavras e expressões coloquiais, e onomatopeias.

### **3. Compreensão escrita**

A leitura é uma das competências cuja aprendizagem é essencial para qualquer área do saber, sendo um dos principais meios de acesso à obtenção de informação. Consiste igualmente numa «forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação» (Soares, 2000: 19) entre o conhecimento prévio do leitor e a informação presente no texto. Este detém «um potencial de evocar significado, mas não tem significado em si mesmo» (Moor *et al.*, 2001: 160), assim sendo, o texto e o leitor são elementos necessários para que o processo de leitura possa ocorrer. O leitor assume um papel ativo, construindo significados a partir do texto. Em síntese, ler implica decifrar palavras num texto, identifica-las e integrá-las num contexto atribuindo-lhes um sentido.

Em meados dos anos 1960 surgiram as primeiras referências aos modelos de leitura. Para Rebelo (1993: 53), os diversos modelos existentes divergem:

A maioria limita-se a explicar o processo até à identificação ou ao reconhecimento das palavras, ficando-se, portanto, pela leitura elementar. Outros, porém, limitam-se à explicação do processo de compreensão e descuram, em grande parte, os estádios mais elementares da leitura. Os modelos reflectem concepções de leitura diversas e servem de orientação a diferentes métodos de aprender a ler.

Quanto ao processo de leitura, Cruz (2007) apresenta três modelos: o modelo ascendente (criado por Gough), o modelo descendente (criado por Goodman) e o modelo interativo, sendo a direção do fluxo de informação a principal diferença entre eles.

Relativamente ao modelo ascendente (bottom-up), a leitura parte do nível mais simples de processamento para o mais complexo até chegar ao sentido do texto. Segundo Alarcão (2001: 58), os modelos ascendentes:

(...) concebem a leitura como um processo linear com início na identificação das mini-unidades do texto e progredindo de forma analítico/sintética para unidades cada vez mais abrangentes (de letras para sílabas, destas para palavras, frases, parágrafos). Trata-se de um processo hierarquizado no sentido ascendente, que vai das informações consideradas de nível inferior (visuais, gráficas e fonéticas) até às de nível superior (sintáticas e semânticas).

No processo de leitura, o significado de um texto está no próprio texto, cabendo ao leitor a tarefa de extrai-lo, exercendo, portanto, um papel passivo. Assim sendo, o sentido passa do texto para o leitor. O modelo ascendente é o mais frequentemente utilizado por principiantes em LE.

No modelo descendente (top-down), o sentido do texto é construído a partir dos conhecimentos prévios do leitor. Este, à medida que lê, compara e confirma as suas previsões iniciais com a informação obtida do texto, não se limitando apenas à obtenção da mensagem. Este modelo dá prioridade ao que acontece na mente do leitor atribuindo-lhe um papel ativo no processo de leitura. Ao acionar os seus pré-conhecimentos, o leitor faz previsões, confirma e corrige hipóteses acerca do texto. Alarcão (*Ibidem*: 59-60) refere que os modelos descendentes:

(...) assentam na hipótese de que, para compreender um texto, o leitor se socorre das suas experiências passadas e dos seus conhecimentos (sobre o tema e sobre a língua) e progride segundo um processo gradual de levantamento de hipóteses relativamente às quais procura no texto índices gráficos, sintáticos e semânticos que as confirmem ou rejeitem.

Se as hipóteses estiverem corretas, a informação confirma as expectativas levantadas. Caso contrário, levanta novas hipóteses sendo necessário procurar mais informações.

Em relação ao modelo interativo, é aquele que assume maior consenso entre os investigadores e representa uma utilização simultânea dos modelos ascendente e descendente, pois ambos contribuem para a compreensão da leitura. Assim sendo, o significado de um texto está na interação entre este e o leitor. O modelo interativo pressupõe um processamento dinâmico de construção de sentidos fundamentado na integração do conhecimento prévio do leitor com as informações presentes no texto:

Um leitor que facilmente reconheça palavras, mas saiba pouco sobre o assunto do texto, pode recorrer a estratégias ascendentes de leitura, enquanto um outro que não se sinta seguro no reconhecimento de palavras pode privilegiar a escolha de estratégias descendentes, baseadas no contexto sintático e/ou nos conhecimentos gerais que possua sobre o tema. (Bizarro, 2006: 267)

Até ao século XX, em quase todos os métodos de ensino de LE, a leitura era focalizada na repetição e memorização de conceitos, sendo a compreensão leitora um processo passivo. A partir da década de 1980, com a introdução do conceito de competência comunicativa, assiste-se a uma viragem no ensino de idiomas, passando a ser considerada como uma ferramenta indispensável. Quem lê e compreende, aumenta o seu conhecimento da língua e da cultura alvo, usando-o quando existe necessidade de comunicar em situações reais, pois «Ler com compreensão é reconhecer, ler sem compreensão é identificar, ser capaz apenas de reproduzir verbalmente um conjunto de sinais» (Sousa, 1998: 102). Estudos sobre esta habilidade referem que a mesma deve ser trabalhada abrangendo vários tipos de discursos presentes na sociedade como, por exemplo, a leitura informativa, lúdica, etc. A aprendizagem da competência leitora deve ser produzida de forma progressiva, através de etapas que vão desde a leitura dos

elementos mais simples (sílabas, palavras, frases) até aos mais complexos (parágrafos, textos complexos). De acordo com Giovannini (1996), com as atividades de compreensão leitora nas aulas de LE pretende-se desenvolver a capacidade de o aluno compreender o conteúdo de mensagens escritas. Para tal, torna-se necessário ter em conta o conhecimento do sistema linguístico (elementos discursivos, fonemas, grafemas, gramática, vocabulário), conhecimentos socioculturais (costumes, tradições, formas de tratamento, saudações) e conhecimentos prévios sobre o tema.

O ato da leitura não se cinge ao momento em que esta se realiza. Giasson (1993) propõe um modelo de intervenção que se centra em três momentos fundamentais: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. As atividades de pré-leitura têm como objetivo ativar os conhecimentos prévios do aluno, permitir a formulação de hipóteses, e incentivar a motivação e a participação, situando o aprendente no tema a ser abordado e preparando-o para a compreensão textual. Para tal, é possível realizar atividades como refletir sobre o título, os subtítulos e as divisões no texto para predizer conteúdos; observar as imagens e ler as legendas; fazer previsões das ideias principais a partir do título, de uma frase ou de uma ilustração; efetuar uma primeira leitura para identificar o assunto principal. As atividades de leitura têm como função fixar a atenção do aluno. Após a primeira leitura global, permitem verificar as hipóteses apresentadas na fase anterior, identificar a ideia principal, a estrutura do texto e descobrir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto. É possível realizar atividades que possibilitem distinguir entre informação essencial e acessória; responder a perguntas sobre o texto; completar espaços em branco; sublinhar vocabulário desconhecido ou palavras-chave do texto; ordenar parágrafos ou imagens; trabalhos de grupo com discussão de opiniões; entre outras. Por último, as atividades de pós-leitura destinam-se à confirmação da compreensão da leitura e à reação ao texto, levando os alunos a relacioná-lo com a sua experiência do mundo. Nesta fase, também é exequível a integração com outras competências (escrita, oralidade). O aprendente pode refletir sobre o conteúdo lido, elaborar resumos, ilustrar situações descritas no texto, etc. Segundo Acquaroni (2004), os três momentos da leitura são muitas vezes ignorados, centrando-se o desenvolvimento da compreensão leitora na identificação, decodificação e significado de palavras. A autora defende ainda que esta competência na LE também é influenciada pela habilidade de leitura que se possui da LM.



Existem vários fatores que devem estar presentes no momento da escolha do texto a trabalhar, tais como a faixa etária, os gostos e os interesses dos aprendentes. Importa também salientar outro aspeto relevante a ter em consideração que consiste na capacidade de o texto ser passível de ser explorado em contexto de ensino-aprendizagem e integrado com outras competências. Numa sociedade onde predomina a comunicação visual, segundo Eisner (1985), é impreterível preparar o aluno para este tipo de leitura. O autor salienta também que a banda desenhada poderá ser um meio para consegui-lo, pois considera-a «un acto de doble vertiente: percepción estética y recreación intelectual» (*Ibidem*: 10). Quando esta forma de expressão se situa entre os textos existentes no quotidiano do aluno, trabalhar a leitura a partir dela permite trabalhar um texto familiar ao aprendente. A banda desenhada é frequentemente considerada de fácil leitura, não exigindo muita capacidade interpretativa para o seu entendimento. Salienta-se o facto de também existirem textos que apresentam aspetos de difícil leitura e interpretação e que podem tornar-se num obstáculo, tais como o uso de expressões idiomáticas, onomatopeias ou características e símbolos da cultura da língua-alvo. Contudo, a sua leitura adequada à idade do aluno auxilia na capacidade de compreensão leitora de um modo simples e lúdico. Ler banda desenhada é um processo que para além da leitura de palavras também implica a descodificação de símbolos, bem como a integração e a organização de informação. Assim sendo, o processo de leitura é facilitado pela presença de imagens associadas ao texto.

#### **4. Produção escrita**

Saber escrever é uma competência exigida pela sociedade, é uma necessidade básica e pressupõe que o indivíduo seja capaz de comunicar de um modo coerente, produzindo textos relacionados com um determinado tema. A escrita assume grande relevância no processo de ensino-aprendizagem, quer na fase de aquisição de conhecimento, quer durante a estruturação do mesmo, bem como na sua aplicação.

Muitas vezes, a produção de um texto é menosprezada pelos aprendentes por ser considerada uma tarefa árdua, pois saber escrever não pode ser visto como uma transcrição da informação do quadro ou do que é referido oralmente na sala de aula. Segundo Moreno (2008), escrever implica a criação de ideias e pensamentos e respetiva ordenação, elaborar esquemas prévios, fazer releituras e ajustes, procurar sinónimos,

eliminar repetições, reformular e reescrever. Quando se redige uma mensagem é essencial que a informação esteja clarificada de forma a ser compreendida pelo leitor.

A escrita desempenha várias funções, uma vez que através deste ato pode-se explicar algo, expressar sentimentos e emoções, opinar, relatar situações reais ou imaginárias, transmitir informações, entre outras. Todavia, implica um trabalho contínuo, sendo tal alcançado com a leitura e análise de uma diversidade de tipos de textos, assim como através da produção de textos elaborados pelos alunos. Face ao exposto, realça-se o facto de existirem diferenças no processo de expressão escrita, por exemplo, escrever um bilhete para um amigo ou familiar é diferente de escrever uma carta formal. À luz deste posicionamento, torna-se indispensável o professor ir ao encontro das condições de produção (quem escreve; sobre o quê; para quem; para quê; onde; quando), de modo a que o produto final atenda aos objetivos e à função comunicativa do aprendente. É de salientar que esta competência não é um ato individual, «o contexto pedagógico pode/deve ser propício ao seu desenvolvimento, em experiências do domínio social, que, certamente, beneficiarão, antes de mais, o próprio indivíduo» (Bizarro, 2001: 286), pelo que o docente deve fomentar a realização de tarefas em grupo.

O processo de escrita abrange três etapas: planificação ou pré-escrita; redação ou escrita; e revisão ou pós-escrita. A primeira fase consiste na recolha de informação e construção de um plano de ideias sobre o texto que se pretende escrever; o momento seguinte corresponde à elaboração do texto, tendo em conta a esquematização efetuada na etapa anterior; por último, o aluno autoavalia o produto final, verificando a adequação de ideias, a construção frásica, a coerência e confirmação da necessidade de melhorar algum aspeto.

No contexto de ensino-aprendizagem de LE, os aprendentes devem ser conduzidos à descoberta dos benefícios da produção escrita no seu quotidiano, aos quais poderão necessitar de recorrer, tais como enviar mensagens, escrever recados, convites ou cartas. Ensinar esta habilidade em situação comunicativa pressupõe dotar o aluno da capacidade de utilizar a linguagem escrita. No que concerne à criação de atividades, Giovannini (1996) aponta alguns passos a seguir para o desenvolvimento desta competência. Este processo deve ser iniciado com uma exposição do tema através de estímulos visuais ou auditivos ou uma pequena leitura, de modo a ativar ideias e

vocabulário relativo ao assunto a ser trabalhado. Posteriormente, o docente deve descrever a atividade a realizar fornecendo indicações sobre a mesma (se é individual, a pares, em grupo; tipo de texto; recordar as três etapas da expressão escrita). O momento seguinte consiste na composição e revisão do texto final e na respetiva apresentação. Por último, procede-se à autoavaliação baseada na valorização do que se aprendeu e dos erros cometidos.

Devido à associação entre o texto e a imagem, são várias as possibilidades de trabalhar a produção escrita através da banda desenhada, recorrendo a diversas atividades: construir uma vinheta, completar balões, elaborar um novo final, escrever uma história a partir das imagens, entre outras.

Em conclusão, para Snauwaert (2001), a banda desenhada permite trabalhar as quatro competências implicadas no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Segundo Tomimoto e Morlat (2007), embora existam várias possibilidades de uso desta forma de arte, o professor deve começar pela sua compreensão geral, partindo da observação da imagem e respetiva reflexão, desenvolvendo a produção oral. Seguidamente, propõem a prática da compreensão escrita e da produção oral através de tarefas como atribuir um título ao texto; contar a história sob diferentes pontos de vista; imaginar o conteúdo dos balões, o que aconteceu antes da história ou o que acontecerá depois. Para finalizar, são sugeridas atividades que desenvolvam a criatividade dos alunos, tais como a representação de falas das personagens.

O professor de PLE deve orientar a aula para o desenvolvimento das competências mencionadas, assim como realizar atividades que permitam atuar em mais do que uma habilidade, para que se complementem e se consolidem, por exemplo, um conteúdo abordado oralmente pode ser reforçado através de atividades de produção escrita ou vice-versa.

## **CAPÍTULO IV: Proposta de unidade didática**

Esta parte do trabalho tem por base a realização de uma proposta de unidade didática de PLE, para dois blocos de aulas com a duração de 45 minutos, dirigida a um público com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, de nível A1, de uma escola de línguas, e com conhecimentos de leitura e escrita da língua portuguesa. A escolha da faixa etária e do nível de aprendizagem prende-se com o facto de ter convivido com crianças com PLNM quando lecionei numa escola, o que me suscitou interesse por esta área. Para trabalhar o tema da sequência didática recorreremos a diversos materiais e também a diferentes estratégias e metodologias que permitem uma melhor compreensão por parte do público-alvo.

Todos os dias a sociedade exige rotinas e o cumprimento das mesmas, por isso torna-se indispensável despertar, desde cedo, nas crianças a importância de ter uma rotina e terem também a noção que todos temos uma sequência de acontecimentos que se repetem dia após dia. Neste sentido, decidimos debruçar-nos sobre a questão da rotina diária, uma vez que é um tema fundamental na formação de cidadãos responsáveis e confiantes, podendo a sua ausência gerar desorganização e ansiedade. A existência e o cumprimento de rotinas diárias por parte das crianças conduzem à construção da sua autonomia, favorecendo o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Salienta-se ainda o facto de ser uma das áreas temáticas e vocabulares associadas ao nível de iniciação do ensino do PLNM.

Tendo como objetivos gerais levar o público-alvo a compreender a importância das ações do quotidiano e a comunicar em situações simples sobre a rotina diária, é indispensável compreender e organizar alguns elementos essenciais. Nesta perspetiva, torna-se pertinente abordar o léxico e questões relacionadas com a temática em estudo, tais como ações do quotidiano, horários, dias da semana, tempos livres, entre outros. É de salientar que o público-alvo desta proposta já possui conhecimentos prévios relativamente à compreensão, leitura e registo de horas, bem como às preposições.

## 1. Aula 1

### Pré-atividade 1 (15 minutos)

#### Competências

- Compreensão oral: Compreender palavras e frases simples sobre o quotidiano.
- Produção oral: Leitura dialogada.
- Compreensão escrita: Compreender os pontos essenciais de um enunciado escrito.
- Produção escrita: Registrar e organizar informação.

**Conteúdos:** Leitura e registo de horas; léxico relacionado com ações do quotidiano; verbos no Infinitivo.

**Objetivos específicos:** Conhecer as características da banda desenhada; compreender e dizer as horas; compreender e dizer as ações do quotidiano.

**Recursos:** Tira de uma banda desenhada; quadro; imagens; ficha de exercício.

**Avaliação:** Concentração; participação; respostas da ficha de exercício.

Para iniciar o tema em estudo estabelecemos um diálogo com os alunos acerca da banda desenhada (o que é, o que a caracteriza) de modo a dar a conhecer os seus principais elementos (vinheta, tiras, balões, cartucho, legenda, onomatopeias, signos cinéticos, metáforas visuais), para uma adequada compreensão dos aspetos básicos que a definem. Procede-se à leitura em voz alta de uma tira de uma banda desenhada (Anexo 3) e diálogo com os aprendentes sobre a mesma. A utilização desta forma de arte enquanto instrumento de leitura oferece aos alunos uma feliz combinação entre a linguagem das imagens e a linguagem do texto (Santos, 2002: 45).

A fase seguinte da aula relaciona-se com a apresentação à turma de imagens desordenadas com ações do quotidiano (Anexo 4) e diálogo com os alunos (de que fala; ler as horas; descrever as imagens; em que parte do dia se pratica essa ação – de manhã, à tarde, à noite). Posteriormente, a pares, solicitar-lhes a numeração das ações pela ordem em que se realizam e registar os verbos e as horas correspondentes. Como foi referido anteriormente, o QECR (2001) faz referência à apresentação de palavras acompanhadas de suportes visuais para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento do vocabulário. Como o recurso visual constitui uma estratégia de memória, sendo a

imagem um importante auxiliar para a aprendizagem do léxico, a associação da imagem ao termo correspondente permite ao aprendente uma melhor compreensão do vocabulário. Como tarefa final desta etapa, é proposto um exercício individual de resposta escrita (Anexo 5).

## **Pré-atividade 2** (10 minutos)

### **Competências**

- Compreensão escrita: Compreender o sentido geral e as palavras-chave de um texto simples.
- Produção oral: Leitura dialogada.
- Produção escrita: Registrar e organizar informação.

**Conteúdos:** Léxico relacionado com a rotina diária; Presente do Indicativo (verbos regulares).

**Objetivos específicos:** Conhecer léxico relacionado com a rotina diária; compreender e dizer as ações do quotidiano.

**Recursos:** Texto; ficha de exercício.

**Avaliação:** Participação; respostas da ficha de exercício.

Posteriormente, é abordada a rotina diária de forma a consciencializar os alunos para a importância do tempo nas nossas vidas, aproveitando o facto de no quotidiano haver horários para cumprir para ativar conhecimentos prévios sobre as horas. Para exemplificar o que é uma rotina diária recorreremos à exploração de um texto (Anexo 6) que refere o dia a dia de uma criança, pretendendo ir ao encontro de outro dos objetivos definidos para o nível A1 e que consiste na capacidade de o aluno «entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário» (QECR, 2001: 107). Após a leitura em voz alta, solicitar aos alunos para sublinharem as ações do dia a dia presentes no texto. Posteriormente, num exercício individual de resposta escrita a questões relacionadas com o mesmo (Anexo 7), pretende-se que os aprendentes completem os balões de fala.

**Atividade (15 minutos)****Competências**

- Compreensão escrita: Compreender palavras-chave.
- Produção escrita: Construção de frases simples com palavras-chave recém-adquiridas.
- Produção oral: Leitura de frases simples.

**Conteúdos:** Rotina diária: horas, partes do dia, ações quotidianas; Presente do Indicativo; sequências de ações do quotidiano.

**Objetivos específicos:** Descrever hábitos e rotinas quotidianas; descrever sequências de ações; falar de ações da vida quotidiana; usar o Presente do Indicativo; utilizar verbos de ações habituais.

**Recursos:** Imagens; material de expressão plástica.

**Avaliação:** Empenho na atividade; participação; criatividade.

Segue-se uma tarefa de correspondência entre imagens e verbos de ações do quotidiano. Cada aluno tira um cartão contido numa caixa e têm de agrupar-se de acordo com a correspondência correta entre as imagens e as ações (Anexo 8). Cada grupo constrói uma frase utilizando a palavra que lhes calhou, posterior leitura das mesmas e ordenação, de forma sequencial, das frases e respetivas imagens. Através da atividade proposta nesta aula, o aluno é conduzido à construção de uma rotina diária, em banda desenhada, de uma personagem escolhida pelos aprendentes, visando contribuir para a aquisição da capacidade de «escrever expressões e frases simples acerca de si próprio e de pessoas imaginárias» (QECR, 2001: 97), utilizando as imagens e as frases que cada grupo construiu (escolher e marcar uma hora a que a personagem pratica essa ação).

**Pós-atividade (5 minutos)****Competências**

- Produção oral: Leitura e uso de frases simples para falar de uma rotina diária.

**Conteúdos:** Rotina diária.

**Objetivos específicos:** Usar o Presente do Indicativo.

**Recursos:** Rotina diária construída pelos alunos.

**Avaliação:** Participação.

A primeira aula termina com a leitura completa e exploração oral da rotina diária construída (a que horas acorda; o que é que ele faz depois de almoçar; etc.) e também sobre a rotina dos alunos. Esta etapa permite aos discentes sistematizar conhecimentos adquiridos acerca da temática em estudo, treinando a compreensão e a produção orais. A interação professor-aluno é fundamental ao nível educacional, porque «(...) en ella se centra el proceso de enseñanza-aprendizaje» (Richards, 2005: 58), tanto mais no estudo de uma LE.

## **2. Aula 2**

### **Pré-atividade 1 (10 minutos)**

#### **Competências**

- Produção oral: Resposta a questões.
- Compreensão escrita: Relacionar imagens com palavras.

**Conteúdos:** Refeições; alimentos; Presente do Indicativo; hábitos quotidianos (refeições).

**Objetivos específicos:** Aprender novo vocabulário; compreender e dizer as refeições e alguns alimentos; usar o Presente do Indicativo.

**Recursos:** Imagens; ficha de exercício; Internet.

**Avaliação:** Participação; empenho na atividade; respostas da ficha de exercício.

Como introdução da aula 2, questionar a turma sobre as refeições, tendo por base a atividade da aula anterior (“Quais são as refeições que a personagem faz?”; “Qual é a primeira refeição do dia?”; “Qual é a refeição que se toma à noite?”; etc.). Prossegue-se para a exploração oral de imagens de alimentos (Anexo 9), que servirão de suporte para o diálogo, a pares, sobre o que comem e bebem em cada uma das refeições, registando as respostas obtidas pelo colega na folha distribuída pelo professor (Anexo 10), promovendo a interação entre os alunos e pretendendo auxiliá-los a «reconhecer nomes,



palavras e expressões muito elementares que lhe sejam familiares, nas situações comuns do quotidiano» (QECR, 2001: 108). Seguidamente, em conjunto, criam o respetivo diálogo no Toondoo (Anexo 11), que consiste numa ferramenta online que permite criar bandas desenhadas. Nesta etapa, o aluno desempenha alternadamente o papel de falante e de ouvinte. Para concluir a primeira pré-atividade, o docente escolhe, aleatoriamente, um aluno para questionar outro sobre as refeições do colega (quantas refeições faz por dia e quais são; onde toma cada uma das refeições; o que come e/ou bebe a uma das refeições), respondendo de acordo com as respostas obtidas.

### **Pré-atividade 2 (15 minutos)**

#### **Competências**

- Compreensão oral: Compreender palavras, frases e histórias simples sobre o quotidiano.
- Produção oral: Repetir canções; leitura e uso de frases simples para falar de uma rotina diária.
- Produção escrita: Registrar e organizar informação.

**Conteúdos:** Dias da semana; meios de transporte; tempos livres.

**Objetivos específicos:** Compreender e dizer os dias da semana, os meios de transporte, os tempos livres; comunicar através do próprio corpo (mimar ações/atividades).

**Recursos:** Música; letra da canção.

**Avaliação:** Empenho na atividade; criatividade; respostas da ficha de exercício.

Outras das estratégias utilizadas baseiam-se na audição e visionamento de uma música sobre os dias da semana (Anexo 12), desenvolvendo no aluno a capacidade de «ficar com uma ideia do conteúdo de material informativo muito simples e de descrições breves e simples, especialmente se houver ajuda visual» (QECR, 2001: 109). A fase seguinte consiste na exploração oral da música (dias da semana; meios de transporte e tempos livres), sendo esta um recurso útil, uma vez que «passa uma mensagem e revela a forma de vida mais nobre, na qual, a humanidade almeja, ela demonstra emoção, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as trazendo lucidez à consciência» (Faria, 2001: 4). Após este momento,

solicitar aos alunos para representar por mímica, individualmente, as atividades que praticam nos tempos livres, para os colegas descobrirem. A tarefa subsequente baseia-se num exercício individual de preenchimento de espaços da letra da canção (Anexo 13), com a segunda audição da música. Ouvi-la novamente, corrigir o exercício e cantá-la.

#### **Atividade (15 minutos)**

##### **Competências**

- Produção escrita: Registrar e organizar informação; construção de um texto simples.
- Produção oral: Leitura de um texto simples.

**Conteúdos:** Rotina da semana; Presente do Indicativo.

**Objetivos específicos:** Comunicar em situações simples sobre a rotina diária.

**Recursos:** Material de expressão plástica; caderno.

**Avaliação:** Criatividade; empenho na atividade; atividade efetuada.

Na atividade proposta para esta aula, na qual se pretende que o aluno construa a sua rotina semanal e a relate num texto simples, é possível ajudá-lo a sistematizar e a consolidar conhecimentos que lhe permitam ser «capaz de escrever expressões e frases simples» (QECR, 2001: 96). Para esta realização procede-se à distribuição de um horário aos alunos, em formato A4, e explicação da atividade (preencher o horário de acordo com as ações/atividades que praticam em cada dia da semana e a respetiva hora). Depois, elaboram, no caderno, um texto sobre a sua rotina da semana e apresentam o trabalho à turma.

#### **Pós-atividade (5 minutos)**

##### **Competências**

- Compreensão escrita: Relacionar imagens com palavras.
- Produção oral: Leitura de um texto simples.

**Conteúdos:** Tempos livres.

**Objetivos específicos:** Usar o Presente do Indicativo.

**Recursos:** Texto.

**Avaliação:** Participação.

Para finalizar esta aula, em conjunto, completar um texto substituindo as imagens pelas palavras correspondentes (Anexo 14).

Ambas as aulas proporcionam trabalho de grupo, pois é um instrumento pedagógico importante para uma aprendizagem ativa e participada, que permite o envolvimento de toda a turma na sua realização. Assim, os alunos poderão desenvolver a sua capacidade de cooperar, de partilhar e de valorizar o contributo de cada um.

## CONCLUSÃO

A Comunidade Europeia tem vindo a desenvolver projetos para incentivar o interesse e o respeito por outras línguas e outras culturas e, simultaneamente, promover a relação e a compreensão entre os povos. Não basta conhecer as regras gramaticais para se falar bem uma língua, é preciso saber usá-las consoante o interlocutor, a situação e o tema. Na aprendizagem de uma LS ou LE é importante promover a sua utilização em situações reais de comunicação, sendo este um dos seus principais objetivos. De forma a fomentar no aluno interesse e uma participação ativa na sua aprendizagem, torna-se conveniente dinamizar as aulas na língua-alvo.

Apesar de ainda existir alguma resistência ao uso da banda desenhada, vários métodos de ensino de LE recorrem a este género artístico como recurso didático no ensino de idiomas que, durante muitos anos, foi menosprezado e alvo de críticas, questionando-se o seu valor cultural, moral e pedagógico, sendo considerado um género literário sem conteúdo. Esta ideia era justificada pelo facto de se acreditar que esse tipo de texto tinha um valor comercial e pouco desafiava o leitor. Todavia, esta visão foi ultrapassada, reconhecendo-se atualmente a sua importância e influência, passando a ser vista como meio de difusão que não se dirige exclusivamente a um público infantil.

Em resposta à primeira questão orientadora do presente estudo *Qual o contributo da banda desenhada para a aprendizagem de línguas?* é possível concluir que a utilização desta forma de arte em sala de aula contribui positivamente para o processo de ensino-aprendizagem. A linguagem imagética representa um dos elementos que favorece a comunicação, pelo que torna-se fundamental que seja contemplada. A banda desenhada revela-se um meio eficaz na captação do interesse e motivação dos alunos pelas tarefas a realizar, permitindo desenvolver a competência comunicativa devido à sua riqueza linguística, social e cultural.

Outra das linhas orientadoras deste trabalho prende-se com a questão *Como utilizar a banda desenhada como recurso didático no ensino de Português Língua Estrangeira?* O grande desafio que se coloca, hoje, à escola é o de encontrar formas de responder eficazmente às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogénea, o de construir um espaço que a todos aceite, no sentido de responder adequadamente às necessidades, dificuldades e capacidades que cada um comporta.

O docente deve estar munido de instrumentos úteis e indispensáveis à análise das situações plurilingues e pluriculturais. Deve ter uma visão pluralista dos seus alunos, não se concentrar nas diferenças, mas sim reconhecer as semelhanças existentes entre eles, valorizando a diversidade existente. O professor multicultural deve estar sempre atualizado, realizar práticas pedagógicas inovadoras e olhar a diversidade como meio de enriquecimento pessoal, social, cultural e curricular. Deve utilizar nas suas aulas métodos de acordo com as culturas, hábitos e vivências dos seus alunos, transformando a sala de aula num espaço de descoberta, despertando-lhes a curiosidade pelo conhecimento.

No que concerne à aplicação da banda desenhada em sala de aula de PLE, primeiramente, o docente deve conhecer as principais características inerentes à mesma, caso contrário, é levado a um uso inadequado ou à sua rejeição, por falta de confiança em explorar esse material. Para que as vantagens não se convertam em desvantagens, o recurso à banda desenhada exige uma seleção criteriosa de acordo com a faixa etária do público-alvo, os seus gostos e interesses, o nível de aprendizagem, o conteúdo a transmitir e os objetivos a alcançar. O professor deve ser um mediador cultural e preparar as aulas em função das quatro competências fundamentais para a comunicação (ouvir, falar, ler e escrever), promovendo a prática das mesmas.

A banda desenhada deve ser encarada de igual modo como os tipos de textos tradicionalmente trabalhados em sala de aula. De acordo com Vergueiro (2004: 26), não existem regras para a utilização desta forma de arte no ensino, na medida em que «o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e a sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino», pelo que consideramos ser um excelente recurso no ensino e na aprendizagem de PLE, enquanto veículo transmissor de conhecimentos.

O presente estudo foi para nós uma mais-valia de conhecimentos e capacidades, contribuindo para uma melhor compreensão sobre a temática, bem como a aquisição de ferramentas essenciais para uma intervenção mais adequada no processo de ensino-aprendizagem de PLE. Toda esta aprendizagem permite adequar e melhorar as nossas estratégias, metodologias e atitudes.

## BIBLIOGRAFIA

ACQUARONI, R. (2004). “La comprensión lectora”. In SÁNCHEZ LOBATO, J., e SANTOS GARGALLO, I. (Orgs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 943-961. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

ACUÑA, E. (2008). “El cómic en la clase de italiano como segunda lengua: posibilidad de explotación didáctica”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, pp. 89-116.

ALARCÃO, I. (2001). “A Leitura como meio de Desenvolvimento Linguístico – Implicações para uma didáctica da língua estrangeira”. In *Intercompreensão nº1*, ESSE de Santarém, pp. 53-82.

ALARCÃO, I. (2008). “Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de línguas em Portugal”. In BIZARRO, R. (org.) *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?*. Porto: Areal Editores, pp. 10-14.

ALMEIDA, M. (2004). “Ensino de português língua estrangeira – P. L. E. – língua global”. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 2, n. 2, março de 2004.

ALTARRIBA, A. (2003). “Enseñar con viñetas. Peculiaridades y aplicaciones didácticas de la historieta”. *Mosaico*, nº 10, pp. 4-9. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

AMOR, E. (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.

ANTÃO, J. (1997). *Elogio da leitura: tipos e técnicas de leitura*. Cadernos Correio Pedagógico. Porto: Edições Asa.

APARICI, R. (1992). *El comic y la fotonovela en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

ARAÚJO, G., COSTA, M. e COSTA, E. (2008). “As Histórias em Quadrinhos na Educação: Possibilidades de um Recurso Didático-Pedagógico”. *A Margem*, 2.

AZAM, J. e BLAISE, R. (2003). *Le 9<sup>a</sup> Art en SES. L’Art pour lr SES*. Idees, nº 131.

BALBONI, P. (1999). *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni.

BARON-CARVAIS, A. (1985). *La Bande Dessinée*. Paris: Presses Universitaires de France.

BARTHES, R. (1984). *O óbvio e o obtuso*. Lisboa: Edições 70.

BENÍTEZ, G. (2009). “El uso de las imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita.” *II Jornadas de Formación de profesores de ELE: estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China*. Suplementos marcoELE, nº 8, pp. 1-17.

BERGER, J. (1987). *Modos de ver*. Lisboa: Edições 70.

BIBLIOTECA NACIONAL (1992). *SIPORbase. Sistema de Indexação em Português*. Lisboa: Biblioteca Nacional.

BIZARRO, R. (2001). “Escrever em F.L.E.: Um acto premeditado com futuro”. *Revista de Letras 6, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro Vila Real*, vol. 12, nº1, pp. 283-284.

BIZARRO, R. (2006). “O ensino-aprendizagem da leitura”. In BIZARRO, R., *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira*, Edições Universidade Fernando Pessoa, Porto, pp. 137-273.

BOLÉO, J., PINHEIRO, C. e EMILIANO, P. (1997), *A Banda Desenhada Portuguesa: 1914-1945*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BOLÉO, J. e PINHEIRO, C. (2000), *Banda Desenhada Portuguesa: anos 40 - anos 80*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BORREGO, J. (2002). *El empleo de la historieta como recurso didáctico para la enseñanza del español en la escuela secundaria*.

BUSTO, N. e BEDOYA, M. (2009). “La explotación de una imagen en la clase de E/LE”. Instituto Cervantes de Tokio. RedELE. *Revista electrónica de didáctica ELE*, nº16.

CANALE, M. e SWAIN M. (1980). “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”. *Applied Linguistics*, v. 1, nº 1, pp. 1-47.

CARRASCO, J. (2007). *El cómic en la enseñanza del español como lengua extranjera*. University of Georgia.

CARRILLO, M., SÁNCHEZ, I., FERNÁNDEZ, A. e ROMERO, P. (s.d.). *El Cómic: Aplicaciones didácticas*.

CHOMSKY, N. (1978). *Aspectos da teoria da sintaxe*. MEIRELES, J. e RAPOSO, E. (Trad.), 2ª ed. Coimbra: Arménio Amado.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. ROSÁRIO, M., SOARES, N. (Trad.), 1ª ed. Porto: Edições Asa.

CORNAIRE, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris: CLE International.

CRISTÓVÃO, V. (2001). “Reflexão sobre a prática social da fala: repensando o ensino do oral em LE”. In LEFFA, V. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat.

CRUZ, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.



CUADRADO, C. DÍAZ, Y. e MARTÍN, M. (1999). *Las imágenes en la Clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.

DURÃO, A. (2003). “Los tebeos en Pantalla. El empleo del tebeo en el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera”. In *XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos, pp. 596-613.

EISNER, W. (1985). *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

ELLIOT, A. (1982). *A linguagem da criança*. RIBEIRO, V. (Trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ESPÍRITO SANTO, E. e SANTOS, R. (2012). “Contribuições das Histórias em Quadrinhos de Chico Bento para a Educação Ambiental”, *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental* v. 28: pp. 479-493.

FARIA, M. (2001). *A música, fator importante na aprendizagem*. Assis Chateaubriand. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense. CTESOP/CAEDRHS. Paraná.

FERNÁNDEZ, A. (2003). *El Cómic*. Madrid: Departamento de Educación Plástica y Visual IES Barajas.

FILIPPINI, H. e BOURGEOIS, M. (1976). *La Bande Dessinée en 10 leçons : de Zig et Puce à Tintin et Astérix*. Paris: Hachette.

GALEFFI, D. (2003). *Teorias de aprendizagem de segunda língua*. Filosofar e Educar.

GIASSON, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições Asa.

GIOVANNINI, A. et al. (1996). *Profesor en acción 3 – Destrezas*. Madrid: Edelsa.

GOH, C. (2003). *Ensino da compreensão oral em aulas de idiomas*. São Paulo: Special Book Services Livraria.

GONÇALVES, A. (s.d.). *Um gênero ao quadrado: o ensino da língua inglesa por meio do gênero história em quadrinhos*. UNITAU – Universidade de Taubaté.

GONICK, L. e CRIDDLE, C. (2006). *A Química em Banda Desenhada*. Lisboa: Gradiva.

GUIMARÃES, E. (s.d.). *Uma caracterização ampla para a história em quadrinhos e seus limites com outras formas de expressão*.

HAMZE, A. (2008). *História em quadrinhos e os Parâmetros Curriculares Nacionais*. São Paulo.

HYMES, D. (1972). “On Communicative Competence”. In PRIDE, J. B. e HOLMES, J. (eds.). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Penguin, Harmondsworth, pp. 269-293.

KOENKE, K. (1981). “The careful use of comic books”. In *The Reading Teacher*, vol. 34, nº 5, pp. 592-595.

KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*. 4.ed. New York, Longman.

KRASHEN, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Exeter: Prentice Hall International, Ltd.

KUNZLE, D. (1973). *History of the Comic Strip*, vol. 1: *The Early Comic Strip. Narrative Strips and Picture Stories in the European Broadsheet from c. 1450 to 1825*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, pp. 1-4.

LEFFA, V. (1988). “Metodologia do ensino de línguas”. In BOHN, H. e VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, pp. 211-236.

LEIRIA, I. (2004). “Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino”. In *Idiomático*, nº3 (Dezembro). Lisboa: Centro Virtual do Instituto Camões.

LEIRIA, I. (2006), *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu língua não materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LENNEBERG, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley.

LOMAS, C. (2006). *O valor das palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Lisboa: Asa.

LÓPEZ, A., JIMÉNEZ, M., NAVARRO, F., MONTESDEOCA, D., GARCÍA, O. E SOCORRO, A. (2002). “El cómic en el área de Educación Física”. In PERERA, M., CUEVAS, J. e SANTANA, J. (Coords.). *Cultura y Educación en la Sociedad de la Información*. Coruña: Netbiblo, pp. 133-145.

MANACORDA de ROSETTI, M. (1976). *La comunicación integral: Imagen, lengua, literatura: la historieta*. Cuadernos Pedagógicos 33. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

McCLOUD, S. (2000). *L’art invisible. Comprendre la bande dessinée*. Paris: Vertige Graphic.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2011). *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro – Documento orientador*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

MIRAVALLS, L. (1999). *La utilización del cómic en la enseñanza. Propuestas*. Valladolid: Comunicar 13, pp. 171-174.

MOITA LOPES, L. (1996). *Oficina de Linguística Aplicada. A natureza social e educacional dos processos de Ensino Aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

MOOR, A., CASTRO, R. e COSTA, G. (2001). “O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental”. In LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, pp. 157-173.

MORENO, C. (2008). *Elaboración de materiales didácticos y recursos para la enseñanza de E/LE*. UNED: Madrid.

MORRISON, G. (2011). *SuperGods*. New York: Random House.

MOTA, P. e GUILHERME, T. (2000). *A Linguagem da BD*. Amadora: Câmara Municipal.

MUÑOZ, M. (1982). *La bande dessinée. Système de communication, art plastique et recours pédagogique*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.

PAVONI, M. (1982). “Insegnare L’ascolto”. In POZZO, G. (org.). *Insegnare la lingua. La comprensione del testo*. Milano: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.

PAZ, A. (1984). *Para lermos comics*. Galicia: Xunta de Galicia.

PESSOA, A. (s.d.). *Histórias em Quadrinhos: Um meio Intermediático*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.

QUELLA-GUYOT, D. (2004). *Explorer la bande dessinée*. SCÉRÉN-CRDP Poitou-Charentes.

REBELO, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Lisboa: Edições Asa.

REIS, A. (2003). *História de Portugal em Banda Desenhada*. Lisboa: Edições Asa.

RENARD, J. (1981). *A Banda Desenhada*. Lisboa: Presença.

RICHARDS, L. (2005). “La interacción 68etodolo-alumno: una visión desde los procesos atribucionales”. In *Psicoperspetivas*, vol. IV, pp. 57-73.

ROCHA, N. (1992). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

ROJAS GORDILLO, C. (2004). “Diseño de actividades lúdicas para la clase de E/LE sobre tebeos españoles con materiales de internet”. *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español para Lusohablantes*, pp. 229-241. São Paulo : Consejería de Educación.

ROUX, A. (1970). *La bande dessinée peut être éducative*. Paris : Editions de l'Ecole.

SÁ, C. (1995). *A banda desenhada: uma linguagem narrativa ao serviço do ensino do Português (Língua Materna) – Volume I*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ, C. (2000). “Sobre o papel da banda desenhada no desenvolvimento da competência de Leitura”. In *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, vol. 1. Coimbra: Livraria Almedina/Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra, pp. 439-448.

SÁ, C. (2010). “Banda desenhada e ensino/aprendizagem da leitura”. In *Acontece*, CIDTFF – Indagatio Didactica – Universidade de Aveiro, pp. 145-149.

SANTOS, S. M. (1997). *O lúdico na formação do Educador*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

SANTOS, T. (2002), “Do ensino à BD e da BD ao ensino”. *Festival Internacional de Banda Desenhada*, 13, pp. 45-46.

SILVA, M. e MALHEIRO, R. (2006). “A banda desenhada portuguesa: autores, temas e tendências”. In *Boletín Galego de Literatura*, nº 35, pp. 155-178.

SIM-SIM, I., DUARTE, I. e FERRAZ, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME/DEB.

SNAUWAERT, E. (2011). “Él cómic, un camino hacia la competencia intercultural: unas claves para América Latina”. *Revista Mosaico*, 27 (pp. 3-10). Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

SOARES, M. (2000). “As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto”. In ZILBERMAN, R. e SILVA, E. (Org.). *Leitura: perspectivas disciplinares*. São Paulo: Ed. Ática, pp. 18-29.

SOUSA, M. (1998). “Da leitura em interacção à leitura como interacção”. In VIEIRA de CASTRO, R. e SOUSA, M., *Entre linhas paralelas: Estudos sobre o Português nas escolas*, pp. 71-127. Braga: Editora Angelus Novus.

TENNYSON, R. (1978). *Pictorial Support and Specific Instructions as Design Variables for Children's Concept and Rule Learning*. Educational Communication and Technology Journal, vol. 26, nº 4, pp. 291-299.

TISSERON, S. (1977). “La bande dessinée peut-elle être pédagogique?”. In *Communication et langages*, nº 35, pp. 11-21.

TOMIMOTO, J. e MORLAT, J. (2007). “La bande dessinée en classe de FLE”. In EduFLE.net

VALLE, M. (2003). *El lenguaje ideográfico: una metodología de la enseñanza de las ciencias sociales en la E.G.B.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

VARILLAS, R. (2009). *La arquitectura de las viñetas: Texto y discurso en el cómic*. Sevilla: Viaje a Bizancio Ediciones.

VERGUEIRO, W. (2004). “Uso das HQs no Ensino”. In VERGUEIRO, W. e RAMA, A. (Coords.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, pp. 7-29.

VILLANUEVA, J. (2000). “El cómic como recurso en la clase de español”. In Embajada de España en Brasil (Org.) *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, pp. 44-48. São Paulo: Embajada de España en Brasil.

ZINK, R. (1999). *Literatura Gráfica? Banda Desenhada Portuguesa Contemporânea*. Oeiras: Celta Editora.

WITTY, S. (s.d.). *Illustrative Text: Transformed Words and The Language of Comics*.

## **SÍTIOS DE INTERNET CONSULTADOS**

Banda desenhada

<http://www.interdinamica.pt/comics/pt/> (Consultado a 19 de dezembro de 2015)

Camões – Instituto da Cooperação e da língua

<http://instituto-camoes.pt/> (Consultado a 19 de dezembro de 2015)

Em Badajoz falamos português

<https://portugueseembadajoz.wordpress.com/> (Consultado a 19 de dezembro de 2015)

Instituto de Linguística Teórica e Computacional

<http://www.iltec.pt/site-PLNM/index.html> (Consultado a 19 de dezembro de 2015)

Linguasnet.com

<http://www.linguasnet.com/> (Consultado a 19 de dezembro de 2015)

## **ANEXOS**



## Anexo 1

O **plano geral** consiste na representação da totalidade do cenário e é utilizado para descrever um ambiente ou situar uma ação.

O **plano de conjunto** localiza as personagens no cenário onde se desenrola a ação, as quais surgem de corpo inteiro e têm o mesmo destaque que o cenário, havendo um equilíbrio na representação dos elementos.

No **plano médio** as personagens são representadas de corpo inteiro e são da altura da vinheta, permitindo focar o desenrolar da ação e chamado a atenção para determinados aspetos como, por exemplo, a forma como a personagem se veste, a expressão corporal e facial.

No **plano americano** a representação das personagens abrange a zona compreendida entre a cabeça e os joelhos, permitindo visualizar determinados detalhes da ação, concedendo também igual importância às expressões corporal e facial das personagens.

O **plano aproximado** apresenta as personagens até à cintura cumprindo funções semelhantes às do plano anterior.

No **primeiro plano** a personagem é representada da altura dos ombros para cima e o seu enquadramento permite destacar detalhes do rosto ou do corpo.

O **grande plano** foca o rosto das personagens e permite destacar a sua fisionomia. Este plano é utilizado para realçar expressões ou objetos relevantes da ação.

O **plano de pormenor** utiliza-se quando se pretende realçar a atenção para um detalhe importante da cena representada ou objetos determinantes da ação, colocando em evidência pormenores importantes.

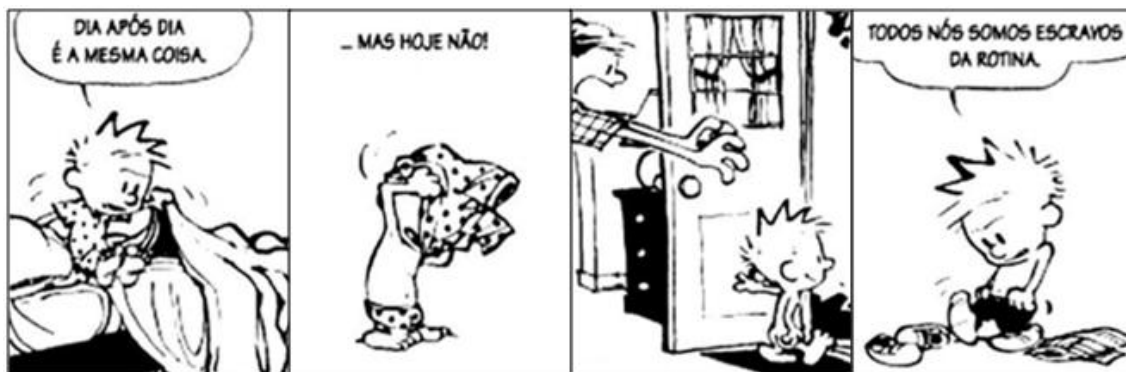
## Anexo 2

O **ângulo picado** ou superior traduz uma visão da cena de cima para baixo, o que confere uma aparência esmagada da personagem.

O **ângulo contrapicado** representa o efeito oposto, ou seja, a cena é vista de baixo para cima, o que permite enfatizar algo conferindo-lhe engrandecimento e transmitindo uma atitude ameaçadora ou triunfante da personagem.

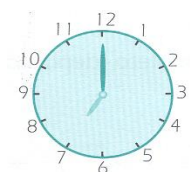
O **ângulo frontal** apresenta a cena ao nível dos olhos do leitor.

### Anexo 3



Banda desenhada Calvin & Hobbes

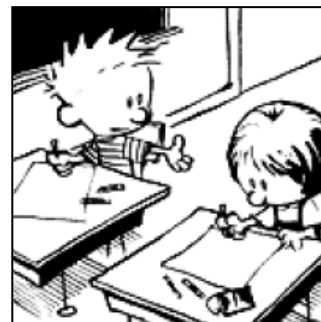
## Anexo 4




---



---




---



---

12 : 00




---



---

6 : 30




---



---

7 : 30




---



---




---



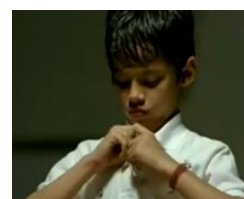
---

## Anexo 5

1. Completa as frases com as ações corretas.

almoçar	vestir	acordar	dormir
sair	jantar	ir	lavar

a) Sou muito rápido a \_\_\_\_\_ a roupa.



b) Eu não gosto de \_\_\_\_\_ cedo.



c) Depois de \_\_\_\_\_ da escola vou para casa.



d) Temos de \_\_\_\_\_ os dentes todos os dias.



e) Gosto muito de \_\_\_\_\_ com os meus avós.



19: 00

## **Anexo 6**

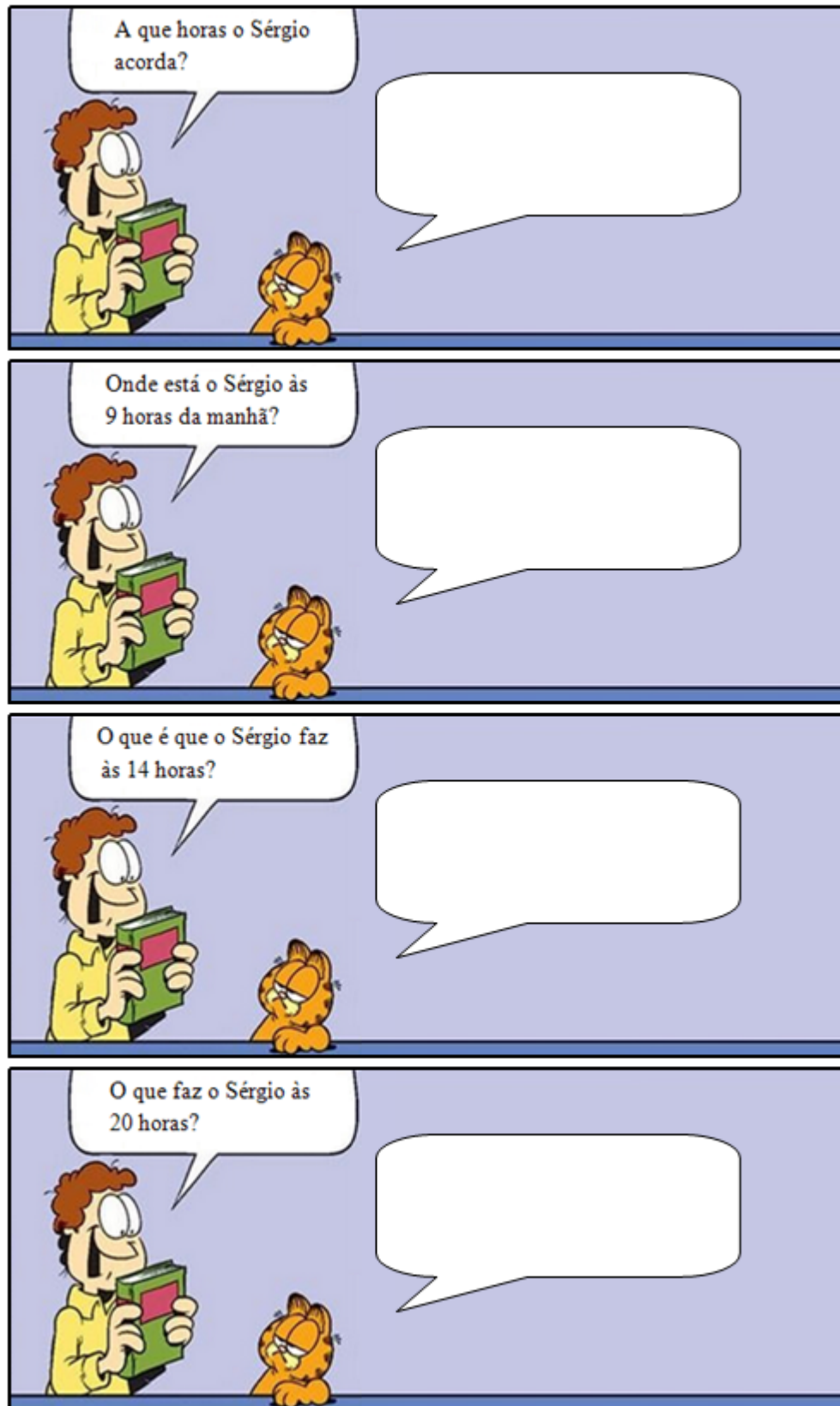
### **A rotina diária do Sérgio**

O Sérgio tem 8 anos e está no 3º ano. Todos os dias acorda às 7 horas da manhã e vai para a casa de banho tomar banho. Às 7h30m veste a sua roupa e toma o pequeno-almoço. Às 8h30m sai de casa e vai para a escola, onde chega às 9 horas.

O Sérgio assiste atento às aulas até às 12h30m. Meia hora depois chega a casa, lava as mãos e almoça. Às 14 horas começa a estudar até às 17 horas. Depois brinca até à hora do jantar, que é às 20 horas. Às 21h30m arruma os livros na mochila para levar para a escola. Passado meia hora lava os dentes e dorme.

## Anexo 7

1. Preenche as vinhetas respondendo às perguntas.



## Anexo 8



**TOMAR BANHO**



**ACORDAR**

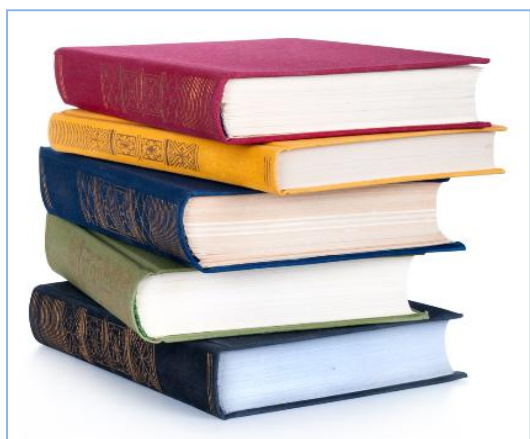


**DORMIR**





**PEQUENO-ALMOÇO**



**ESTUDAR**



**JANTAR**

## Anexo 9



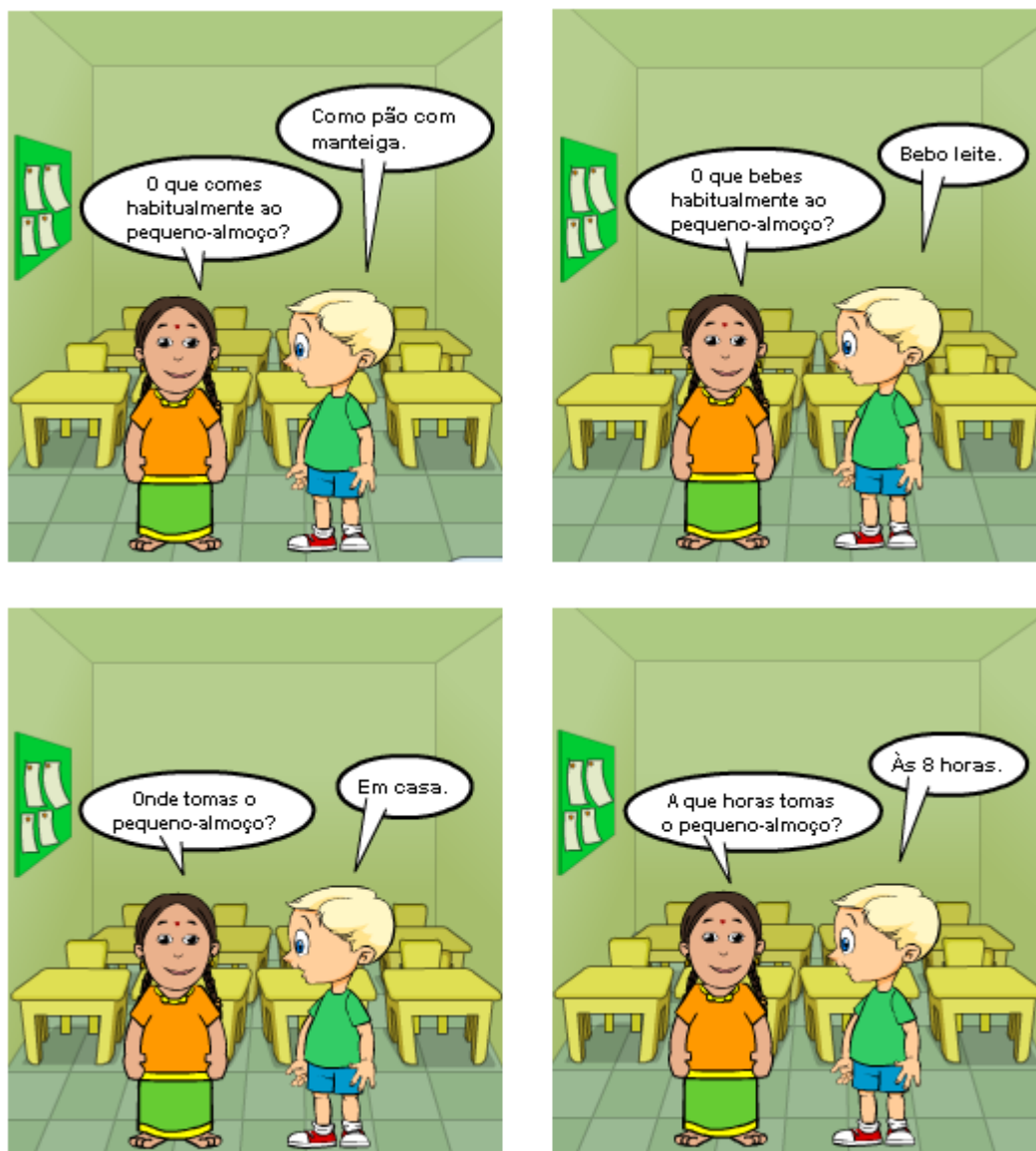
## Anexo 10

Refeições	O que comes habitualmente?	O que bebes habitualmente?	Onde tomas as refeições?	A que horas?
Pequeno-almoço				
Almoço				
Lanche				
Jantar				

## Anexo 11

www.toondoo.com

Exemplo do registo do diálogo entre os alunos através da ferramenta Toondoo.



## **Anexo 12**

<https://www.youtube.com/watch?v=JSHAILXQgZ4>

### **7 dias 7 notas 7 cores**

Há 7 dias na semana

E 7 são as notas musicais

E mais 7 as cores do arco-íris

Vamos lá cantá-las pois não são de todo iguais.

Segunda, terça, quarta, quinta, sexta

Na escola são os dias para aprender

Sábado e domingo são o fim de semana

Descansar e brincar, tudo o que eu quiser.

“7 dias 7 notas 7 cores” - As canções da Maria - Maria de Vasconcelos

## Anexo 13

### 7 dias 7 notas 7 cores

Há 7 \_\_\_\_\_ na \_\_\_\_\_

E 7 são as notas musicais

E mais 7 as cores do arco-íris

\_\_\_\_\_ lá cantá-las pois não são de todo iguais.

\_\_\_\_\_, terça, \_\_\_\_\_, quinta, \_\_\_\_\_

Na \_\_\_\_\_ são os dias para \_\_\_\_\_

Sábado e \_\_\_\_\_ são o \_\_\_\_\_

Descansar e brincar, tudo o que eu quiser.

## Anexo 14

### O meu fim de semana

Ao fim de semana gosto de



cedo. De manhã, ando de



com

a minha irmã. Também gosto de



no jardim ao pé de



, mas ela gosta

mais de jogar às escondidas. À tarde, jogo à



com os amigos e vejo



No domingo à noite, arrumo a



da escola e vou cedo para a

